

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010)	Título
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizal;	Autor(es)
En: . ( ) . :	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2010	Fecha
	Colección
Participación ciudadana; Educación; Chicos de la calle; Juventud; Adolescencia; Infancia; Política; América Latina;	Temas
Revista	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130823051511/RevistaLatinoamericanaVol.8N.1enero-junio2010.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

**Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO**

**<http://biblioteca.clacso.edu.ar>**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)**

**Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**

**Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)**

**[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)**



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
Latin American Council of Social Sciences



ISSN: 1692-715X

# REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude  
Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth



Vol. 8, N° 1 Enero - Junio de 2010  
MANIZALES - COLOMBIA

# REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

**Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude**

**Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth**

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)





# REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

**Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude**

**Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth**

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

---

Manizales, Colombia. Vol. 8, N°. 1, enero - junio de 2010

**ISSN**

1692-715X

**Director Emérito**  
**O Diretor Emérito**  
**Director Emeritus**

**CARLOS EDUARDO VASCO U.**  
*Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia*

**Director-Editor**  
**Diretor-Editor**  
**Director-Editor**

**HÉCTOR FABIO OSPINA S.**  
*Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia*

**Editora Emérita**  
**Editora Emérita**

**ELOÍSA VASCO M.**  
*Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia*

**Comité Editorial**  
**Comitê Editorial**  
**Editorial Committee**

**Nora Cebotarev (+)**  
**Graciela Tonon**  
*Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina*

**Violeta Guyot**

*Universidad Nacional de San Luis, Argentina*

**Ricardo Cicerchia**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Silvia Borelli**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Carlos González Quitián**

*Universidad Nacional de Colombia*

**Rocío Rueda Ortiz**

*Universidad Central, Colombia*

**André-Noël Roth**

*Universidad Nacional de Colombia*

**Guillermo Orozco**

*Universidad de Guadalajara, México*

**Comité Científico**

**Comitê Científico**

**Scientific Committee**

**Mabel Cordini**

*Universidad Federal de los Valles del Jequitinhonha y Mucuri), Brasil*

**Alejandro Álvarez**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Guillermo Hoyos**

*Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia*

**Jairo Osorno**

*Academy of Breast Feeding Medicine, Health Advisory Council WABA y LLL Internacional, Colombia*

**José Amar**

*Universidad del Norte, Colombia.*

**Martha Cecilia Herrera**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Marcela Gajardo**

*Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-Preal, Chile*

**Carles Feixa**

*Universitat de Lleida, España.*

**Roger Hart**

*Center for Human Environments, EE.UU.*

**Araceli de Tezanos**

*Consultora Independiente, Francia.*

**José Antonio Pérez Islas**

*Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México*

**Ernesto Rodríguez**

*Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju,  
Uruguay*

**Lectores pares de este número**

**Os Lectores do presente**

**número pares**

**Readers of this number pairs**

**Mariano Palamidessi**

*IIPE-OEI, Argentina*

**Andrea Bonvillani**

*Universidad de Córdoba, Argentina*

**Sônia Araújo**

*Universidad Nacional del Centro, Argentina*

**Laura Santillán**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Mónica Lacarrieu**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Violeta Correa**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Mirtha Lischetti**

*Fibertel, Argentina*

**María E. Epele**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Tatiana Berger**

*Universidad Intercontinental, Argentina*

**Allene Lage**

*Universidad Federal de Pernambuco, Brasil*

**José Damiro de Moraes**

*Universidade Federal dos Vales de  
Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Marcelo Fagundes**

*Universidade Federal dos Vales de  
Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Paulo Afranio Sant'Anna**

*Universidade Federal dos Vales de  
Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Fernanda Becker**

*Getulio Vargas Foundation, Brasil*

**Luz María López Montaña**

*Universidad de Caldas, Colombia*

**Marieta Quintero Mejía**

*Universidad Distrital, Bogotá*

**José Darío Herrera**

*Universidad La Salle, Colombia*

**Fabián Acosta**

*Universidad Nacional, Colombia*

**Oscar Eugenio Tamayo**

*Universidad de Caldas, Colombia*

**Carlos Arturo Soto Lombana**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Liliana Chaves Castaño**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Edgar Diego Erazo**

*Universidad del Tolima, Colombia*

**Marco Fidel Chica Lasso**

*Universidad de San Buenaventura, Colombia*

**Claudia Luz Piedrahíta Echandía**

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia*

**Álvaro Díaz**

*Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

**Nismé Pineda**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Gabriel Vélez**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Germán Muñoz González**

*Universidad Central, Colombia*

**María Fernanda Cardona**

*Universidad de Caldas, Colombia*

**Angélica Kotliarenco**

*Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

**Jorge Baeza Correa**

*Universidad Católica Silva Henríquez, Chile*

**Juan González López**

*Universidad de Chile, Chile*

**Bárbara Scandroglio**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Marguerite Bey**

*Universidad de París, Francia*

**Juan Martín López Calva**

*Universidad Iberoamericana, México*

**Francisco Javier Pérez Chagollán**

*Colectivo Ollin, México*

**Monique Landesmann**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Marta Rizo**

*Universidad Autónoma Ciudad de México,  
México*

**Teresa Margarita Torres López**

*Universidad de Guadalajara, México*

	<b>Roberto Beltrán</b> <i>Universidad Cayetano Heredia, Perú</i>
<b>Diseño Carátula</b>	<b>Gonzalo Gallego</b> <i>Universidad de Manizales</i>
<b>Corrector de Estilo</b>	<b>Julio Arenas</b>
<b>Asistente Editorial</b>	<b>José Martín Rodas Valencia</b> <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
<b>Coordinación de sistemas</b>	<b>Sonia Patricia Nieto</b> <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
<b>Asistente de práctica revista</b>	<b>Andrea Vargas</b> <i>Estudiante de Comunicación Social y Periodismo, Universidad de Manizales</i>
<b>Diseño libro</b>	<b>John Carlos Hurtado Zapata</b> <i>Molano Londoño e Hijos Ltda.</i> <i>Editorial Zapata</i>
<b>Título</b>	<b>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</b>
<b>Preprensa e impresión</b>	<b>Molano Londoño e Hijos Ltda.</b> <i>Editorial Zapata</i>
<b>Periodicidad</b>	Semestral
<b>Tamaño</b>	17 cms. x 24 cms.
<b>Distribución Nacional e Internacional</b>	Cooperativa Editorial Magisterio Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad) Bogotá, D. C. Colombia PBX: 57-1-288-4818 Fax: 57-1-338-3606 Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co Bogotá, D.C., Colombia

**Precio (ejemplar)**

Número suelto en Colombia para el volumen 8 (2010): \$35.000  
Suscripción en Colombia (dos números y separata especial por volumen de 2010): \$95.000

**Canjes y suscripciones**

Centro de Estudios  
Avanzados en Niñez y Juventud.  
Cinde-Universidad de Manizales  
Calle 59 N° 22-24. Barrio Los Rosales  
Teléfonos: (57-6) 893 31 80- (57-6) 882 80 00  
Manizales. Colombia. Suramérica  
Dirección Electrónica:  
[revistaumanizales@cinde.org.co](mailto:revistaumanizales@cinde.org.co)  
<http://www.cinde.org.co>  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Cinde-Universidad de Manizales, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, sin fines comerciales, citando la fuente y el autor. Los artículos se encuentran texto completo en la web.

# REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

**Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude**

**Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth**

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

OEA, Washington (Departamento de Educación y Comunicación)

Grupo de Investigación “Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

---

Manizales, Vol. 8, N°. 1, enero - junio de 2010

## Contenido

**Editorial** 23  
*Héctor Fabio Ospina Serna*

**Primera Sección: Teoría y Metateoría** 41

**La perspectiva teórico-metodológica de Foucault.  
Algunas notas para investigar al “ADHD”** 43  
*Eugenia Bianchi*

**Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia  
pobre en Argentina** 67  
*Eduardo de la Vega*

<b>Calle y saberes en movimiento</b> <i>Laura Daniela Aguirre Aguilar</i>	<b>87</b>
<b>“De menores y consumidores”. Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina</b> <i>Mariela Analía Mosqueira</i>	<b>105</b>
<b>La política pública de las orquestas infanto-juveniles</b> <i>María Villalba</i>	<b>131</b>
<b>Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano</b> <i>Patricia Botero</i>	<b>151</b>
<b>Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética</b> <i>Luis Guillermo Jaramillo Echeverri</i> <i>Juan Carlos Aguirre García</i>	<b>175</b>
<b>El movimiento docente de Minas Gerais, Brasil, en finales de 1970: un compromiso en el contexto del “Nuevo Sindicalismo”</b> <i>Wellington de Oliveira</i>	<b>189</b>
<b>Estudio teórico sobre el uso del concepto de paisaje en las investigaciones arqueológicas</b> <i>Marcelo Fagundes</i> <i>Danielle Piuzana</i>	<b>205</b>
<b>Campo de la educación en Brasil: ¿Un discurso más allá de lo post-colonial?</b> <i>Sônia Maria da Silva Araújo</i>	<b>221</b>
<b>Segunda Sección: Estudios e Investigaciones</b>	<b>243</b>
<b>Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales</b> <i>Martín Plascencia González</i>	<b>245</b>
<b>Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA)</b> <i>Andrés Klaus Runge Peña</i> <i>Juan David Piñeres Sus</i> <i>Alexánder Hincapié García</i>	<b>269</b>



<b>Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa</b> <i>María Paula Montesinos</i> <i>Ana Pagano</i>	<b>293</b>
<b>Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle</b> <i>Patricia Granada Echeverry</i> <i>Sara Victoria Alvarado</i>	<b>311</b>
<b>Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador</b> <i>Anne Gillman</i>	<b>329</b>
<b>La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria</b> <i>Gretel Báez Padrón</i>	<b>347</b>
<b>La “juventud” inmigrante en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate</b> <i>Magdalena Jiménez-Ramírez</i>	<b>363</b>
<b>Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización</b> <i>Elvia Taracena Ruiz</i>	<b>393</b>
<b>Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco (Ciudad de México)</b> <i>Lucía Barragán Rodríguez</i>	<b>411</b>
<b>Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica</b> <i>Juan Diego García-Castro</i> <i>Rolando Pérez Sánchez</i>	<b>439</b>
<b>Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social</b> <i>Jaime Parra Rodríguez</i>	<b>455</b>
<b>El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México</b> <i>Rocío Adela Andrade Cázares</i> <i>Sara Catalina Hernández Gallardo</i>	<b>481</b>

<b>Enseñanza de gramática en Colombia: Resultados de un análisis de cuadernos escolares</b> <i>Gloria Esperanza Bernal Ramírez</i>	<b>509</b>
<b>Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social</b> <i>Alfredo Manuel Ghiso</i> <i>Viviana Ospina Otavo</i>	<b>535</b>
<b>Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente</b> <i>Heublyn Castro V.</i>	<b>557</b>
<b>Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina</b> <i>Alejandro H. Del Valle</i>	<b>577</b>
<b>Blancura acrítica y crítica: la supremacía racial y el blanco anti-racista</b> <i>Lourenço Cardoso</i>	<b>607</b>
<b>Tercera Sección: Informes y Análisis</b>	<b>631</b>
(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: <a href="http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html">http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html</a> )	
<b>Índice acumulativo por autores</b>	<b>633</b>
<b>Índice temático</b>	<b>641</b>
<b>Temas de Acción Clave como instrumento de apoyo al Decenio de la educación para la sostenibilidad (2005-2014)</b> <i>Por Amparo Vilches, Oscar Macías y Daniel Gil Pérez</i>	<b>655</b>
<b>Convocatoria de la revista Infancia-Imágenes</b>	<b>658</b>
<b>3º Encuentro Internacional de Educación Infantil de Omep</b>	<b>659</b>
<b>Convocatoria para el Volumen 9 N° 1 de enero-junio de 2011 de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: “Juventud y Prácticas Políticas en y/o sobre América Latina y El Caribe”</b>	<b>665</b>

<b>Convocatoria Nómadas</b>	<b>667</b>
<b>Segundo llamado a ponencias para el VII Seminario Internacional de Desarrollo Rural</b>	<b>668</b>
<b>“Jóvenes en contexto de interculturalidad” III Simposio Latinoamericano de Investigadores en el Área Jóvenes/Juventud. VII Jornadas Nacionales de Jóvenes Protagonistas</b>	<b>670</b>
<b>XIX Seminario maestras y maestros gestores de nuevos caminos escuela, memorias y saber pedagógico experiencias pedagógicas para las resistencias</b>	<b>677</b>
<b>Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones</b>	<b>681</b>
<b>(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: <a href="http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html">http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html</a> )</b>	
<b>El trabajo en valores con niños y niñas de 0 a 6 años</b> <i>Por Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (Amei-Waece)</i>	<b>683</b>
<b>Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa</b> <i>Por Graciela Tonon (compiladora)</i>	<b>703</b>
<b>Fondo de Becas Glen Nimnicht</b>	<b>705</b>
<b>Revista Internacional Magisterio</b>	<b>706</b>
<b>Guía para los autores</b> Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	<b>707</b>
<b>Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias</b> Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	<b>714</b>
<b>Guía para os autores</b> Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude	<b>717</b>

**Guia específico para a elaboração da lista final  
de referências** **723**

Revista Latino-americana de Ciências Sociais,  
Infância e Juventude

**Guide for Authors** **727**

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

## Conteúdo

<b>Editorial</b>	<b>23</b>
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
<b>Primeira Seção: Teoria y Metateoría</b>	<b>41</b>
<b>A perspectiva teórica e metodológica de Foucault. Algumas notas para pesquisar o ADHD</b>	<b>43</b>
<i>Eugenia Bianchi</i>	
<b>Piscanalise e política. Patologização da infância em situação de pobreza na Argentina</b>	<b>67</b>
<i>Eduardo de la Vega</i>	
<b>Rua e conhecimento em movimento</b>	<b>87</b>
<i>Laura Daniela Aguirre Aguilar</i>	
<b>“Sobre menores e consumidores”: Construção sócio-histórica da(s) juventude(s) na Argentina</b>	<b>105</b>
<i>Mariela Analía Mosqueira</i>	
<b>A política pública das Orquestras Infante Juvenis</b>	<b>131</b>
<i>María Villalba</i>	
<b>Arturo Escobar e as suas fontes críticas na construção do pensamento latino-americano</b>	<b>151</b>
<i>Patricia Botero</i>	
<b>Rosto e Alteridade: da presença plástica á nudez ética</b>	<b>175</b>
<i>Luis Guillermo Jaramillo Echeverri</i> <i>Juan Carlos Aguirre García</i>	
<b>O movimento docente de Minas Gerais, Brasil, no final dos anos 1970: um engajamento no “Novo Sindicalismo”</b>	<b>189</b>
<i>Wellington de Oliveira</i>	
<b>Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas</b>	<b>205</b>
<i>Marcelo Fagundes</i> <i>Danielle Piuzana</i>	

<b>Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?</b>	<b>221</b>
<i>Sônia Maria da Silva Araújo</i>	
<b>Segunda Seção: Estudos e Pesquisas</b>	<b>243</b>
<b>Duas categorias para analisar o raciocínio sobre regras sócio-morais</b>	<b>245</b>
<i>Martín Plascencia González</i>	
<b>Subjetivações, linguagem e paródia em torno a os discursos sobre o aproveitamento sexual comercial dos meninos, das meninas e dos adolescentes (ESCNA)</b>	<b>269</b>
<i>Andrés Klaus Runge Peña</i>	
<i>Juan David Piñeres Sus</i>	
<i>Alexánder Hincapié García</i>	
<b>Meninos e meninas em situação de rua e processos da democratização educativa</b>	<b>293</b>
<i>Maria Paula Montesinos</i>	
<i>Ana Pagano</i>	
<b>Resiliência e sentido político em meninos e meninas da rua</b>	<b>311</b>
<i>Patricia Granada Echeverry</i>	
<i>Sara Victoria Alvarado</i>	
<b>Juventude, democracia, e cidadania no Equador</b>	<b>329</b>
<i>Anne Gillman</i>	
<b>A participação protagonista estudantil no processo de extensão universitária</b>	<b>347</b>
<i>Gretel Báez Padrón</i>	
<b>A «juventude imigrante» na Espanha. Complexidade de uma categoria discursiva em debate</b>	<b>363</b>
<i>Magdalena Jiménez-Ramírez</i>	
<b>Rumo a uma caracterização psico-social do fenômeno de rua-ização</b>	<b>393</b>
<i>Elvia Taracena Ruiz</i>	
<b>Práticas cotidianas de jovens adultos que vivem na Praça Zarco (Cidade do México)</b>	<b>411</b>
<i>Lucía Barragán Rodríguez</i>	

<b>Tempo livre em adolescentes estudantes de duas classes sociais de Costa Rica</b>	<b>439</b>
<i>Juan Diego García-Castro</i> <i>Rolando Pérez Sánchez</i>	
<b>Caracterização da cognição criativa em jovens com retardação escolar e privação social</b>	<b>455</b>
<i>Jaime Parra Rodríguez</i>	
<b>O enfoque de competências e o currículo na escola secundária no México</b>	<b>481</b>
<i>Rocío Adela Andrade Cázares</i> <i>Sara Catalina Hernández Gallardo</i>	
<b>Ensino de gramática na Colômbia: resultados de uma análise de cadernos escolares</b>	<b>509</b>
<i>Gloria Esperanza Bernal Ramírez</i>	
<b>Naturalização da intimidação em escolares: um modo de construção social</b>	<b>535</b>
<i>Alfredo Manuel Ghiso</i> <i>Viviana Ospina Otavo</i>	
<b>Formação de professores: restantes faces do pasado e remodelar da profissão docente</b>	<b>557</b>
<i>Heublyn Castro V.</i>	
<b>Produtividade, estratificação e serviços educativos na América Latina</b>	<b>577</b>
<i>Alejandro H. Del Valle</i>	
<b>Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista</b>	<b>607</b>
<i>Lourenço Cardoso</i>	





## Table of contents

<b>Foreword</b> <i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	<b>23</b>
<b>First Section: Theory and Meta-Theory</b>	<b>41</b>
<b>Foucault's theoretical and methodological perspective. Some notes for researching ADHD</b> <i>Eugenia Bianchi</i>	<b>43</b>
<b>Psychoanalysis and politics. Pathologization of the poor childhood in Argentina</b> <i>Eduardo de la Vega</i>	<b>67</b>
<b>Street and knowledge in motion</b> <i>Laura Daniela Aguirre Aguilar</i>	<b>87</b>
<b>"About minors and consumers": A socio-historical construction of youth(s) in Argentina</b> <i>Mariela Analía Mosqueira</i>	<b>105</b>
<b>The public policy of the orchestras of children and youths</b> <i>María Villalba</i>	<b>131</b>
<b>"Arturo Escobar and his critical sources in the construction of the Latin-American thought"</b> <i>Patricia Botero</i>	<b>151</b>
<b>Face and Otherness: from plastic presence to ethical nudity</b> <i>Luis Guillermo Jaramillo Echeverri</i> <i>Juan Carlos Aguirre García</i>	<b>175</b>
<b>The teacher movement of Minas Gerais, Brazil in late 1970: an engagement in the "New Unionism".</b> <i>Wellington de Oliveira</i>	<b>189</b>
<b>Theoretical study on the use of the landscape concept in archaeological research</b> <i>Marcelo Fagundes</i> <i>Danielle Piuzana</i>	<b>205</b>

<b>Education of the field in Brazil: A Discourse Post-Colonial?</b>	<b>221</b>
<i>Sônia Maria da Silva Araújo</i>	
<b>Second Section: Studies and Research Reports</b>	<b>243</b>
<b>Two categories to analyze reasoning of sociomoral rules</b>	<b>245</b>
<i>Martín Plascencia González</i>	
<b>Subjectivations, language and parody: reflections on expert discourse about Commercial Sexual Exploitation of Boys, Girls and Adolescents (ESCNA)</b>	<b>269</b>
<i>Andrés Klaus Runge Peña</i>	
<i>Juan David Piñeres Sus</i>	
<i>Alexánder Hincapié García</i>	
<b>Boys and girls in “street situation” and process of educational democratization</b>	<b>293</b>
<i>María Paula Montesinos</i>	
<i>Ana Pagano</i>	
<b>Resilience and political meaning in both street boys and girls</b>	<b>311</b>
<i>Patricia Granada Echeverry</i>	
<i>Sara Victoria Alvarado</i>	
<b>Youth, Democracy and Participation in Ecuador</b>	<b>329</b>
<i>Anne Gillman</i>	
<b>The active participation of students in the process of University Extending</b>	<b>347</b>
<i>Gretel Báez Padrón</i>	
<b>“Immigrant youth” in Spain. The complexity of a discursive category for discussion</b>	<b>363</b>
<i>Magdalena Jiménez-Ramírez</i>	
<b>Working towards a framework of psycho-social phenomenon of homeless children</b>	<b>393</b>
<i>Elvia Taracena Ruiz</i>	
<b>Everyday life practices of street young adults in Plaza Zarco (Mexico City)</b>	<b>411</b>
<i>Lucía Barragán Rodríguez</i>	

<b>Leisure time among adolescents students from two social classes of Costa Rica</b> <i>Juan Diego García-Castro</i> <i>Rolando Pérez Sánchez</i>	<b>439</b>
<b>Characterization of creative cognition in youths with school retardation and social deprivation</b> <i>Jaime Parra Rodríguez</i>	<b>455</b>
<b>The approach of competences and high-school curriculum in Mexico</b> <i>Rocío Adela Andrade Cázares</i> <i>Sara Catalina Hernández Gallardo</i>	<b>481</b>
<b>Grammar Teaching in Colombia: results of school notebook analysis</b> <i>Gloria Esperanza Bernal Ramírez</i>	<b>509</b>
<b>Naturalization of intimidation among students: A social construction</b> <i>Alfredo Manuel Ghiso</i> <i>Viviana Ospina Otavo</i>	<b>535</b>
<b>Training of teachers: faces of the past that remain and reshape the teaching profession.</b> <i>Heublyn Castro V.</i>	<b>557</b>
<b>Productivism, stratification and educational services in Latin America</b> <i>Alejandro H. Del Valle</i>	<b>577</b>
<b>Acritical and Critical Whiteness: a racial supremacy and the anti-racist white</b> <i>Lourenço Cardoso</i>	<b>607</b>



## Editorial

### **Presentación del Volumen 8, Número 1 de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.**

Ofrecemos a la comunidad investigativa y académica de ciencias sociales, niñez y juventud, este número que contempla tres grandes bloques temáticos en niñez, jóvenes y educación, y una selección de artículos sobre filosofía moral, pensamiento crítico latinoamericano y color de piel y discriminación en Brasil.

La primera sección de Teoría y Metateoría inicia con el artículo “La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al ‘ADHD’” de Eugenia Bianchi, quien busca conocer cómo la medicina contribuye a establecer qué es considerado enfermedad, específicamente el ADHD como trastorno de la conducta en la infancia, haciendo uso de un andamiaje teórico-metodológico subsidiario de los aportes de Michel Foucault.

Continuando en esta línea de infancia, Eduardo de la Vega nos presenta: “Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina”, en donde analiza cómo desde distintos ámbitos se pretende intervenir en problemáticas de la infancia pobre, en este caso, el psicoanálisis como una de las narrativas más destacadas, pero puesta en duda su eficacia política por el nuevo pragmatismo filosófico.

En “Calle y saberes en movimiento”, Laura Daniela Aguirre Aguilar plantea cómo en México el rezago, ausentismo y la deserción escolar resultan de las problemáticas afectivas causadas por núcleos familiares desarticulados, lo que sumado a una condición socioeconómica en desventaja, propician el trabajo infantil, el abandono del hogar y la cercanía a una vida en calle.

Los jóvenes y las jóvenes encuentran una aproximación al proceso de su contrucción como categoría en “‘De menores y consumidores’. Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina” desde la mirada analítica de Mariela Analía Mosqueira, quien sienta bases teóricas para realizar un breve recorrido sobre las condiciones de emergencia de lo juvenil en las sociedades occidentales para, en un tercer momento, estudiar diversos

trabajos historiográficos locales enfocados en dos imágenes culturales del sujeto juvenil emergentes del escenario vernáculo: los “sujetos menores” y los “sujetos consumidores”.

En Buenos Aires, Argentina, se han tomado las prácticas de algunas orquestas desarrolladas en el marco de los proyectos de política pública “Orquestas Infanto-Juveniles” y “Orquesta Escuela” que se diseñaron con la intención de posibilitar procesos de integración social y de grupos infanto-juveniles en situación de empobrecimiento. Los resultados son expuestos por María Villalba en “La política pública de las orquestas infanto-juveniles”.

“Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano” es el aporte de Patricia Botero a esta sección, en donde rastrea las pistas de construcción del pensamiento de Escobar, asumiendo su teoría como una propuesta que insinúa una “epistemología política” en los estudios latinoamericanos, dicha perspectiva invita a una apuesta por el post-desarrollo desde múltiples críticas en la lectura de realidades históricamente construidas en esta región.

En el objetivo de explorar las relaciones de Lèvinas acerca del Rostro y sugerir modos de inclusión en los debates contemporáneos en torno a las realidades sociales latinoamericanas, Luis Guillermo Jaramillo Echeverri y Juan Carlos Aguirre García exponen su artículo “Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética”, dividido en dos grandes núcleos: el primero, la cuestión del rostro en el debate de Lèvinas con el pensamiento representacional; y en el segundo, el concepto de rostro a partir de su relación con lo infinito.

En Brasil, a partir de los cambios ocurridos en el mundo del trabajo, principalmente desde los años 80, llegó a ser significativo estudiar el comportamiento del movimiento sindical. La preocupación específica del autor del siguiente artículo, Wellington de Oliveira, se centra en el movimiento de los trabajadores de la educación de Minas Gerais, a finales de los años 1970, cuando se ubica en el contexto del llamado “Nuevo Sindicalismo”. Se trata de “O movimento docente de Minas Gerais, Brasil, no final dos anos 1970: um engajamento no ‘Novo Sindicalismo’”.

También de Brasil, “Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas”, de Marcelo Fagundes y Danielle Piuze, es un estudio del paisaje en arqueología, en donde presentan diferentes paradigmas en que ha sido utilizado el concepto de paisaje como una construcción social, que amplía la noción de sitio arqueológico y se comprende como una construcción social.

Otro de Brasil es “Campo de la Educación en Brasil: ¿Un discurso más allá de lo post-colonial?” de Sônia Maria da Silva Araújo.

“Estudios e Investigaciones” es nuestra segunda sección y contiene también los tres grandes campos que se trataron en la primera (niñez, jóvenes y educación) y un artículo final sobre la discusión en Brasil acerca del color de la piel y la discriminación racial.

Iniciamos esta ruta con el texto “Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales”, de Martín Plascencia González, que reporta los resultados de una investigación diseñada para conocer el razonamiento moral de niños y niñas entre 10 y 11 años de edad, acerca de reglas sociomorales y transgresiones narradas en historias hipotéticas.

Andrés Klaus Runge Peña, Juan David Piñeres Sus y Alexánder Hincapié García presentan un estado del arte sobre la producción documental realizada entre 1995 y 2005 cuyo tema central fue la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes en la ciudad de Medellín, privilegiando el uso de la categoría analítica del sujeto para mostrar el funcionamiento que dicha categoría tiene al interior de los discursos que hablan de la explotación sexual comercial. El artículo es “Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA)”.

En trabajos de investigación sobre calle, se destaca el artículo “Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa” que reflexiona en torno a una propuesta pedagógica para promover la escolarización de chicos y chicas en situación de calle y sus líneas de acción: la vinculación escolar y los talleres escolares, a cargo de las investigadoras María Paula Montesinos y Ana Pagano.

Un análisis hermenéutico de los sentidos de las prácticas de sobrevivencia de niños y niñas habitantes de la ciudad de Pereira, Colombia, es realizado en el artículo “Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle” de Patricia Granada Echeverry y Sara Victoria Alvarado, a partir de las narrativas de sus historias de vida y otras fuentes documentales para constituir nuevos lugares de lectura del sujeto y de los contextos de sus prácticas que dan cuenta de la potencia de la acción de los sujetos en la adversidad.

Las perspectivas de jóvenes ecuatorianos y ecuatorianas acerca de la democracia y la participación hace parte del estudio cualitativo “Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador”, en donde se percibe una división clara entre “democracia” y “política”, concebida como un campo de corrupción y exclusión y en donde los jóvenes y las jóvenes ven el potencial de generar cambios sociales positivos a través de sus conceptos de participación democrática. Autora: Anne Gillman.

La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria” de Gretel Báez Padrón es una investigación que aborda la necesidad de incentivar la participación protagónica de los estudiantes y las estudiantes de la Carrera de Estudios Socioculturales de la Sede Universitaria Municipal de San Cristóbal, perteneciente a la Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca de Pinar del Río, Cuba, en el proceso de Extensión Universitaria, como una manera de contribuir al desarrollo sociocultural universitario y local.

Proponer una reflexión acerca del discurso sociológico de la juventud en el ámbito de las ciencias sociales, es el objetivo de “La ‘juventud’ inmigrante

en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate”. Magdalena Jiménez Ramírez, expone en este artículo la complejidad existente en la construcción del concepto y analiza cómo la situación se dificulta aún más si el análisis se dirige hacia la categoría de la “juventud inmigrante”.

Elvia Taracena Ruiz presenta una reflexión crítica de sus investigaciones con jóvenes y niños en situación de calle, poniendo énfasis en la definición de la problemática en la articulación de tres registros: macro, medio y micro. Su artículo “Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización” describe el marco teórico-metodológico en donde plantea la necesidad de construir un marco multirreferencial y transdisciplinario.

El escenario se traslada a la plaza Zarco, en la Ciudad de México, y en ella, las prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes de edades entre los 18 y los 28 años de edad que viven en ella. Lucía Barragán Rodríguez analiza en “Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco (Ciudad de México)” cómo sin contar con las adecuaciones y equipamiento necesarios para realizar sus necesidades básicas pero sí con los recursos físicos, organizacionales y cognitivos para ello, los jóvenes y las jóvenes se valen de estrategias y tácticas para salir al paso con sus necesidades biológicas, recreativas, sociales y afectivas.

Los resultados de una investigación que relaciona variables de tiempo libre, clase social y género en 219 adolescentes de 16 y 17 años de edad de un colegio público ubicado en un distrito de mayor rezago social del área urbana y de uno de los colegios privados más caros de Costa Rica, se muestran en “Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica”. Los autores, Juan Diego García Castro y Rolando Pérez Sánchez encontraron que los hombres del colegio público utilizan más la computadora y practican más deportes, las mujeres del colegio público están más tiempo con el novio y ayudan más en la casa y los hombres del colegio privado realizan más actividades artísticas.

“Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social” de Jaime Parra Rodríguez. Es un estudio en donde el autor se propone caracterizar la cognición creativa en una población de niños, niñas y jóvenes en situaciones de retraso escolar y pobreza. Se encontró que la cognición creativa para este tipo de población se distribuye de manera normal, con una ligera asimetría hacia la izquierda, haciendo plausible la hipótesis central de las teorías cognitivas computacionales que afirman que la creatividad se encuentra distribuida en todos los sujetos humanos.

¿Cómo se desarrolla el Currículo del Bachillerato General por Competencias desde la visión de las personas involucradas en la práctica educativa?, es la pregunta a la que Rocío Adela Andrade Cázares y Sara Catalina Hernández Gallardo dan respuesta en “El enfoque de competencias y el currículo del bachillerato en México”, artículo de investigación de corte cualitativo que afirma que este proceso de cambio curricular demanda una postura activa de los estudiantes y las estudiantes en su propio proceso de



aprendizaje y de los profesores y profesoras como gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Colombia, las prácticas de enseñanza que se evidencian en cuadernos de español de tercero y quinto de primaria, son presentadas en resultados cualitativos y precisiones conceptuales en el artículo de Gloria Esperanza Bernal Ramírez “Enseñanza de gramática en Colombia: Resultados de un análisis de cuadernos escolares”. Este análisis permite configurar categorías relacionadas con aspectos disciplinares de la gramática y de los saberes escolares y con posturas frente a los propósitos de la enseñanza de la gramática, visibles en el trabajo didáctico y en las fuentes que proveen los saberes que se llevan a la enseñanza.

La intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares –bullying- desde la voz de los estudiantes son caracterizados en el artículo “Naturalización de la intimidación en instituciones educativas”. El texto presenta la metodología aplicada en el proyecto destacando aspectos innovadores de las técnicas interactivas. Se cierra con unas conclusiones que apuntan a perfilar una propuesta pedagógica para la desnaturalización y la alerta, que frene el acostumbramiento a la intimidación y el acoso. Son los autores de este trabajo Alfredo Manuel Ghiso y Viviana Ospina Otavo.

La investigadora Heublyn Castro, en “Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente”, trata de evidenciar que muchos de los análisis realizados sobre lo que ha significado socialmente ser maestro o maestra y su formación en épocas pasadas, son representaciones que siguen estando presentes y vigentes en el mundo actual, implicando ello que todavía subsista, incluso en las instituciones formadoras de docentes, la imagen de un docente carente, desposeído de conocimientos y de un saber propio, que realiza infinidad de actividades en el ámbito escolar.

Un tema relevante como es el del gasto social en educación, cobertura e impacto distributivo de la inversión en esta región de 14 países es abordado por Alejandro H. Del Valle en “Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina”, quien argumenta que en la actualidad los procesos de estratificación de los servicios educativos dan lugar a la emergencia de nuevos patrones de desigualdad y fragmentación social que se expresan como segregación de beneficios.

Por último, en la literatura científica y de manera general las investigaciones sobre blancura se han restringido a investigar sobre la blancura crítica, dejando de lado la blancura acrítica. Este es el tema del artículo “Branquitude acrítica e crítica: A supremacía racial e o branco anti-racista”, de Lourenço Cardoso, que tiene como objetivo resaltar la importancia de distinguir una de la otra.

En “Informes y Análisis”, que es la tercera sección de la revista, aparece en primer lugar el “Índice acumulativo por autores”, actualizado, lo mismo que el “Índice temático”. También incluye el informe de Amparo Vilches, Oscar Macías y Daniel Gil Pérez: “Temas de Acción Clave como instrumentos de apoyo al Decenio de la educación para la sostenibilidad (2005-2014)”.

En esta misma sección, la revista Infancia-Imágenes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, invita a las instituciones y personas que hayan realizado estudios e investigaciones en el campo de la infancia, para que presenten sus artículos originales con el fin de publicarlos en el próximo número de la revista.

Así mismo, se invita al 3º Encuentro Internacional de Educación Infantil de Omep “Ciencias y Educación Ambiental: enseñando a comprender el mundo y a vivir de manera sustentable” que se llevará a cabo en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, del 25, 26 y 27 de junio de 2010.

Anunciamos finalmente la convocatoria para el Volumen 9 N° 1 (enero-junio de 2011) de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, número monográfico sobre Investigaciones en Juventud y Prácticas Políticas en y/o sobre América latina y El Caribe. Este número temático de la Revista se realiza en el marco del Grupo de Trabajo Clacso “Prácticas políticas de Jóvenes en América Latina; e invita a las y los investigadores a puntualizar su mirada histórica sobre acontecimientos políticos y las formas de enunciación de jóvenes involucrados en experiencias de acción política. Apertura de la Convocatoria, 5 de mayo de 2010. El plazo para recibir artículos cierra el 31 de Enero de 2011.

Para la cuarta sección de “Revisiones y Recensiones” publicamos el texto “El trabajo en valores con niños y niñas de 0 a 6 años”, artículo realizado por el Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (Amei-Waece), que es La Asociación Mundial de Educadores Infantiles. El artículo aborda la necesidad de empezar la educación en valores desde la primera infancia ya que es en esta etapa cuando se establecen las bases del desarrollo de la personalidad del niño y la niña y analiza la metodología de la educación en valores como un eje transversal desde el enfoque globalizado. Finaliza con dos ejemplos: “El Club de los niños cuidadores del Planeta Tierra” y “El programa de educación para la paz: educando los valores desde la Primera Infancia”.

Finalmente nos complace informar que la revista ha sido indexada en dos nuevas bases bibliográficas: Iresie y Compludoc, con lo cual se aumenta la visibilidad e impacto internacional de los artículos, que son dos objetivos prioritarios en nuestro quehacer editorial.

Esperamos que los contenidos de este número sean de su interés. El trabajo por parte de todos los actores involucrados en el proceso investigativo, académico y editorial ha sido permanente y continúa sin descanso en pro de que los hallazgos y aportes a los campos tratados se vean reflejados en la ejecución de políticas y presupuestos hacia los sectores más vulnerables de nuestra sociedad.

El director-editor,

**Héctor Fabio Ospina Serna**

## Editorial

### **Apresentação do Volume 8, Número 1 da Revista Latino-Americana em Ciências Sociais, Infância e Juventude.**

Oferecemos à comunidade pesquisadora e acadêmica em ciências sociais, infância e juventude, este número que contém três grandes blocos temáticos em infância, jovens e educação, como também uma seleção de artigos sobre filosofia moral, pensamento crítico latino-americano e discriminação no Brasil.

A primeira seção de Teoria e Meta-teoria começa com o artigo “O perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algumas notas para pesquisar o ‘TDAH’” de Eugenia Bianchi, quem busca conhecer como a medicina contribui ao estabelecimento do que é considerado como uma doença, especificamente o TDAH como um transtorno da conduta na infância, fazendo uso de uma estrutura teórico-metodológica subsidiária às contribuições de Michel Foucault.

Continuando nesta linha de infância, Eduardo de La Veja apresenta: “Psicanálise e política: Patologização da infância pobre na Argentina”, onde analisa como desde diferentes âmbitos pretende-se intervir nas problemáticas da infância pobre, neste caso, na psicanálise como uma das narrativas mais destacadas, mas duvidando da sua eficácia política segundo o novo pragmatismo filosófico.

Em “Rua e saberes em movimento”, Laura Daniela Aguirre Aguilar estabelece como o atraso, o absentismo e a deserção escolar no México resultam das problemáticas causadas por núcleos familiares desarticulados. Estas situações somadas a uma condição sócio-econômica desfavorável favorece o trabalho infantil, o abandono do lar e a proximidade de morar na rua.

Os jovens e as jovens encontram uma aproximação ao seu processo de construção como categoria em “De menores e consumidores”. Construção sócio-histórica da(s) juventude(s) na Argentina” desde a olhada analítica de Mariela Analía Mosqueira. Ela senta as bases teóricas para realizar um breve recorrido sobre as condições de emergência do juvenil nas sociedades ocidentais para, num terceiro momento, estudar diversos trabalhos historiográficos locais

enfocados em duas imagens culturais do sujeito juvenil, emergentes do cenário vernáculo; os “sujeitos menores” e os “sujeitos consumidores”.

Em Buenos Aires, Argentina, tomaram-se algumas práticas de algumas orquestras desenvolvidas no marco dos projetos de política pública “Orquestras Infantil-juvenis” e “Orquestra Escola” que foram desenhadas para possibilitar processos de integração social e de grupos infantil-juvenis em situação de empobrecimento. Os resultados são apresentados por María Villalba em “A política pública das orquestras infantil-juvenis”.

“Arturo Escobar e suas fontes críticas na construção do pensamento latino-americano” é a contribuição de Patrícia Botero nesta seção, onde ela segue as pistas da construção do pensamento de Escobar, assumindo sua teoria como uma proposta que insinua uma “epistemologia política” nos estudos latino-americanos. Esta perspectiva convida a uma aposta por o pós-desenvolvimento desde múltiplas críticas na leitura das realidades historicamente construídas nesta região.

No objetivo de explorar as relações de Lèvinas acerca do Rosto e sugerir maneiras de inclusão nos debates contemporâneos em torno às realidades sociais latino-americanas, Luis Guillermo Jaramillo Echeverri e Juan Carlos Aguirre García expõem em seu artigo “Rosto e alteridade: da presença plástica à nudez ética”, dividido em dos grandes núcleos: o primeiro, a questão do rosto no debate de Lèvinas com o pensamento representacional; e o segundo, o conceito de rosto a partir da sua relação com o infinito.

No Brasil, a partir das mudanças acontecidas no mundo do trabalho, principalmente desde os anos 80, tornou-se significativo o estudo do comportamento do movimento sindical. A preocupação específica do autor do artigo seguinte, Wellington de Oliveira, se centra no movimento dos trabalhadores da educação de Minas Gerais no final da década de 1970, quando se situa no contexto do chamado “Novo Sindicalismo”. Trata-se de “O movimento docente de Minas Gerais, no final dos anos 1970: um engajamento no ‘Novo Sindicalismo’”.

Também no Brasil, o “Estudo teórico sobre o uso do conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas”, de Marcelo Fagundes e Danielle Piuzana, é um estudo da paisagem na arqueologia, onde apresentam-se diferentes paradigmas nos quais tem-se usado o conceito da paisagem como uma construção social, que amplia a noção de lugar arqueológico e considera-se como uma construção social.

Um otro Brasil é “Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?” de Sônia Maria da Silva Arújo.

“Estudos e Pesquisas” é a nossa segunda seção e contém também os três grandes campos que foram tratados na primeira seção (infância, jovens e educação), como também um artigo final sobre a discussão no Brasil respeito a cor da pele e a discriminação racial.

Começamos esta rota com o texto “Duas categorias para analisar o razoamento sobre as regras sócio-morais”, de Martin Plascencia González, que

refere os resultados de uma pesquisa desenhada para conhecer o razoamento social de meninos e meninas entre 10 e 11 anos de idade, acerca das regras sócio-morais e as transgressões narradas em histórias hipotéticas.

Andrés Klaus Runge, Juan David Piñeres Sus e Alexander Hincapié García apresentam o estado da arte sobre a produção documental realizada entre 1995 e 2005, cujo tema central foi o Aproveitamento Sexual Comercial de Meninos, Meninas e Adolescentes na cidade de Medellín, Colômbia. Esta pesquisa privilegia o uso da categoria analítica do sujeito para amostrar o funcionamento que esta categoria tem no interior dos discursos que tratam sobre o aproveitamento sexual comercial. O artigo é “Subjetivações, língua e parodia: reflexões em torno aos discursos sobre o Aproveitamento Sexual Comercial de Meninos, Meninas e Adolescentes (ESCNN)”.

Nas pesquisas sobre a rua, destaca-se o artigo “Meninos e meninas na situação de rua e os processos de democratização educativa” que reflete sobre uma proposta pedagógica para promover a escolarização das crianças da rua e as suas líneas de ação: a vinculação escolar e os workshops escolares. Este trabalho foi realizado por as pesquisadoras María Paula Montesinos e Ana Pagano.

Uma análise hermenêutica dos sentidos das práticas de sobrevivência de meninos e meninas da rua na cidade de Pereira, Colômbia, apresenta-se no artigo “Resiliência e sentido político em meninos e meninas da rua”, realizado por Patricia Granada Echeverry e Sara Victoria Alvarado. Esta pesquisa foi realizada a partir das narrativas das suas histórias de vida e outras fontes documentais com o objetivo de construir novos lugares de leitura do sujeito e dos contextos das suas práticas as quais dão conta da potencia da ação dos sujeitos na adversidade.

As perspectivas dos jovens e das jovens equatorianos sobre a democracia e a participação fazem parte do estudo qualitativo “Juventude, Democracia e Participação Cidadã no Equador”, onde se percebe uma divisão clara entre “democracia” e “política”. Esta divisão é concebida como um campo de corrupção e exclusão onde os jovens e as jovens vêm o potencial para a geração de mudanças positivas através de seus conceitos de participação democrática. A autora deste artigo é a pesquisadora Anne Gillman.

“A participação estudantil condutora no processo de extensão universitária” de Gretel Báez Padrón é uma pesquisa que aborda a necessidade de incentivar a participação condutora dos e das estudantes no Programa de Estudos Sócio-culturais na Sede Universitária Municipal de San Cristóbal, pertencente à Universidade Hermanos Saíz Montes de Oca de Pinar, Cuba, no processo de Extensão Universitária, como uma maneira de contribuir ao desenvolvimento sócio-cultural universitário e local.

Propor uma reflexão acerca do discurso sociológico da juventude no âmbito das ciências sociais é o objetivo de “A ‘juventude’ imigrante na Espanha. Complexidade de uma categoria discursiva a debate”. Magdalena Jiménez Ramírez expõe neste artigo a complexidade existente entre a construção do

conceito e analisa como a situação é ainda mais difícil se a análise se dirige para a categoria da “juventude imigrante”.

Elvia Taracena Ruiz apresenta uma reflexão crítica das suas pesquisas com jovens e com crianças da rua, com ênfase na definição da problemática na articulação de três registros: macro, médio e micro. Seu artigo “Para uma caracterização do fenômeno da rua-ização” descreve o marco teórico-metodológico onde apresenta a necessidade de construir um marco multireferencial e transdisciplinário.

O cenário translada-se à praça Zarco, na cidade de México, e nessa, as práticas cotidianas de pessoas adultas jovens, de idades entre 18 e 28 anos que moram ali. Lucía Barragán Rodríguez analisa em “Práticas cotidianas de pessoas adultas jovens que moram na praça Zarco (Cidade de México)” como sem contar com as adequações e o equipamento necessários para satisfazer suas necessidades básicas, mas com os recursos físicos, organizacionais e cognitivos para isso, os jovens e as jovens valem-se de estratégias e táticas para satisfazer suas necessidades biológicas, recreativas, sociais e afetivas.

Os resultados de uma pesquisa que relaciona variáveis de tempo livre, classe social e gênero em 219 adolescentes entre 16 e 17 anos de idade, pertencentes a um colégio público localizado num distrito de maior atraso social na área urbana e a um dos colégios privados mais custosos de Costa Rica são apresentados em “Tempo livre em adolescentes escolarizados de duas classes sociais de Costa Rica”. Os autores, Juan Diego García Castro e Rolando Pérez Sánchez encontraram que os homens do colégio público usam o computador mais tempo e praticam mais esportes e, que as mulheres do colégio público passam mais tempo com seus namorados e ajudam mais na casa, como também que os homens do colégio privado realizam mais atividades artísticas.

“A caracterização da cognição criativa em jovens com atraso escolar e privação social” de Jaime Parra Rodríguez é um estudo onde o autor tem como objetivo caracterizar a cognição criativa numa povoação de meninos, meninas e jovens em situações de atraso escolar e pobreza. Encontrou-se que a cognição criativa para este tipo de povoação distribui-se de maneira normal, com uma leve assimetria para a esquerda, fazendo possível a hipótese central das teorias cognitivas computacionais que afirmam que a criatividade fica distribuída em todos os sujeitos humanos.

¿Como é a extensão do Currículo no Bacharelado Geral por Competências desde a perspectiva das pessoas envolvidas na prática educativa? é a pergunta respondida por Rocío Adela Andrade Cázares e Sara Catalina Hernández Gallardo em “O enfoque de competências e o currículo do bacharelado no México”. Este é um artigo de pesquisa qualitativa que afirma que este processo de mudança curricular requer de uma postura ativa da parte dos estudantes e das estudantes no seu próprio processo de aprendizagem e da parte dos professores e professoras como administradores do processo de ensino-aprendizagem.

Na Colômbia, as práticas de ensino evidenciadas nos cadernos de espanhol de terceiro e quinto grau de primária são apresentadas em resultados qualitativos e precisões conceituais no artigo de Gloria Esperanza Bernal Ramírez “Ensino da gramática na Colômbia: Resultados de uma análise de cadernos escolares”. Esta análise permite configurar categorias relacionadas com aspectos disciplinares da gramática e dos saberes escolares, como também com posturas de frente aos propósitos do ensino da gramática, visíveis no trabalho didático e nas fontes que provêm os saberes levados ao ensino.

A intimidação, o assédio e o maltrato entre escolares – o bullying – são caracterizados, desde a voz dos estudantes, no artigo “Naturalização da intimidação nas instituições educativas”. Este texto apresenta a metodologia aplicada no projeto, destacando aspectos inovadores das técnicas interativas. Ao final apresenta algumas conclusões que visam a perfilar uma proposta pedagógica para a desnaturalização e a alerta, que freiem a habitualidade à intimidação e ao assédio. Os autores deste trabalho são os pesquisadores Alfredo Manuel Ghiso e Viviana Ospina Otavo.

A pesquisadora Heublyn Castro, no artigo “Treinamento de mestres e mestras: rostos do passado que ficam e reestruturam a profissão docente”, trata de evidenciar que muitas das análises realizadas sobre o que tem significado socialmente ser mestre ou mestra e seu treinamento no passado, são representações que ainda estão presentes e vigentes no mundo atual. Isto implica que ainda subsiste, inclusive nas instituições treinadoras de mestres, a imagem de um docente carente, desempossado de conhecimentos e de um saber próprio, que realiza uma infinidade de atividades no âmbito escolar.

Um assunto relevante como é o gasto social em educação, a cobertura e o impacto distributivo da inversão nesta região de 14 países é abordado por Alejandro H. Del Valle em “Produtivismo, estratificação e serviços educativos na América Latina”, quem afirma que na atualidade os processos de estratificação dos serviços educativos favorecem a emergência de novos padrões de desigualdade e fragmentação social os quais vêm expressados como segregação de benefícios.

Finalmente, na literatura científica e, geralmente, as pesquisas sobre branquitude somente tratam a branquitude crítica, deixando de lado a branquitude acrítica. Este o assunto do artigo “Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista”, de Lourenço Cardoso, que tem como objetivo ressaltar a importância de distinguir a uma da outra.

Em “Relatórios e Análises”, a terceira seção da revista, aparece primeiramente o “Índice acumulativo por autores”, atualizado, como também o “Índice temático”. Apresenta igualmente o relatório de Amparo Wilches, Óscar Macías e Daniel Gil Pérez, “Assuntos de ação chave como instrumentos de apoio ao decênio da educação para a sustentabilidade (2005-2014)”.

Também nesta seção, a revista Infancia-Imágenes da Universidade Distrital Francisco José de Caldas convida as instituições e as pessoas que



tinham realizado estudos e pesquisas no campo da infância a apresentar seus artigos originais para ser publicados no próximo número da revista.

Igualmente convidamos ao 3º Encontro Internacional de Educação Infantil de Omep “Ciências e Educação Ambiental: ensinando a compreender o mundo e a viver sustentavelmente” na cidade de Buenos Aires, Argentina, os dias 25, 26 e 27 de junho do ano 2010.

Anunciamos também a convocatória para o Volume 9 Nº 1 (janeiro-junho, 2011) da Revista Latino-Americana em Ciências Sociais, Infância e Juventude, número monográfico sobre Pesquisas em Juventude y Práticas Políticas na America Latina e no Caribe. Este número temático da revista realiza-se no marco do Grupo de Trabalho Clacso “Práticas políticas dos jovens na America Latina” e, convida os investigadores e as investigadoras a pontualizar sua olhada histórica sobre acontecimentos políticos e formas de enunciação de jovens envolvidos na experiência de ação política. A convocatória abre-se o 5 de maio de 2010. O prazo para receber artigos é o dia 31 de janeiro do ano 2011, mas esperamos que possam mandar suas contribuições durante o segundo semestre deste ano.

Para a quarta seção “Revisões e Recensões” publicamos o texto “O trabalho de valores com meninos e meninas de 0 a 6 anos”, artigo realizado por a Equipe Pedagógica da Associação Mundial de Educadores Infantis (Amei-Waece), que é a Associação Mundial de Educadores Infantis. O artigo aborda a necessidade de começar a educação de valores desde a primeira infância, já que é nesta etapa quando se estabelecem as bases do desenvolvimento da personalidade do menino e da menina. Analisa também a metodologia da educação de valores como o eixo transversal desde a perspectiva do enfoque globalizado. Acaba com dois exemplos: “O clube das crianças cuidadoras do Planeta Terra” e “O programa de educação para a paz: educando em valores desde a primeira infância”.

Ao principio deste ano a revista foi novamente reindexada por Publindex de Colciencias, Colômbia, na Categoria B. Para finalizar temos o prazer de informar que três novas bases bibliográficas indexaram a revista no primeiro semestre de 2010: Iresie, Compludoc e Fuente Académica, o que acrescenta a visibilidade e o impacto internacional dos artigos, que são os dois objetivos primordiais dos nossos afazeres editoriais.

Esperamos que os conteúdos deste número sejam do seu interesse. O trabalho da parte de todos os atores envolvidos no processo de pesquisa, acadêmico e editorial tem sido permanente e continua sem repouso para que os achados e as contribuições aos campos tratados sejam refletidos na execução de políticas e pressupostos para os setores mais vulneráveis da nossa sociedade.

O diretor-editor

**Héctor Fabio Ospina Serna**



## Editorial

### **Presentation of Volume 8, Number 1 of the Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth.**

We are offering to the research and academic community of social sciences, childhood and youth, this issue which deals with three great theme blocks on childhood, youth and education, as well as a selection of articles on moral philosophy, Latin American critical thought, as well as skin color and discrimination in Brazil.

The first section of Theory and Meta-Theory opens with the article entitled “Foucault’s theoretical-methodological perspective. Some notes to research Eugenia Bianchi’s ‘ADHD’”, who aims at knowing how medicine contributes to stating what is considered a disease, specifically ADHD as a childhood behavior disorder, thus taking advantage of the theoretical-methodological framework that is complementary to Michel Foucault’s contributions.

To continue on this childhood line, Eduardo de la Vega presents “Psychoanalysis and politics. Pathologization of poor childhood in Argentina”, where he analyzes how, from various fields, that it is possible to intervene the poor childhood problems; in this case, with psychoanalysis as one of most prominent narratives which, at the same time, has been questioned with reference to its political efficacy by the new philosophical pragmatism.

In “Streets and knowledge in action”, Laura Daniela Aguirre Aguilar defines how Mexican backwardness, absenteeism and school desertion result from affective problems caused by broken familial nuclei. When these situations are added to a disadvantageous socio-economic condition, children’s work, home abandonment and the possibility of street life are stimulated.

Both male and female youths find an approximation to the construction of their category as “Minors and consumers”. Socio-historical construction of youth(s) in Argentina”, from Mariela Analía Mosqueira’s analytical perspective, who defines the theoretical bases to go through the youth emergence conditions in Western societies in order to, in a third moment, study various historiographical works focusing on two cultural images of the young subject, which emerge from the vernacular scenario: the “minor subjects” and the “consumer subjects”.

In Buenos Aires, Argentina, the practices of some orchestras developed under the framework of public policy projects, “Child-Juvenile Orchestras” and “School Orchestra” have been taken into consideration. They were designed with the aim to facilitate social integration processes of child-youth groups living in poverty. The results are presented by María Villalba in “The public policy of the child-juvenile orchestras”.

“Arturo Escobar” and his critical sources in the construction of the Latin American thought” is Patricia Botero’s contribution to this section. She tracks Escobar’s thought construction by assuming his theory as a proposal which insinuates a “political epistemology” in Latin American studies. This perspective is an invitation to opt for post-development from multiple critiques in the reading of the historical realities constructed in this region.

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri and Juan Carlos Aguirre García present their article entitled “Face and otherness: from the plastic presence to ethical nudity”, with the aim to explore Lèvinas relations about the Face and suggest inclusion ways in the contemporary debates concerning Latin American social realities. Their article consists of two great parts: the first, the question about the face in Lèvinas debate with representational thought; the second, the concept of face from its relation with infinite.

In Brazil, from the changes that happened in the labor world, mainly from the 80’s, to study the behavior of the union movement became an important issue. The main concern of the author of the following article, Wellington de Oliveira, centers on Minas Gerais education workers’ movement at the end of 1970’s, located in the context of the so-called “New Unionism”. It refers to “O movimento docente de Minas Gerais, no final dos anos 1970: um engajamento no “Novo Sindicalismo”.

In Brazil too, “Estudo teórico sobre o uso do conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas” (A theoretical study on the landscape concept in archaeological research), by Marcelo Fagundes and Danielle Piuze is a study about landscape in Archaeology, where various paradigms in which the landscape concept has been used as a social construction, which widens the notion of archaeological site and is understood as a social construction.

Another Brazil is “Education of the field in Brazil: a discourse post-colonial?” of Sônia Maria da Silva Araújo.

“Studies and Researches” is our second section and also consists of the three great fields dealt with in the first section (childhood, youth and education) and a final article about Brazilian discussion on skin color and racial discrimination.

We start this section with the text entitled “Two categories to analyze reasoning on socio-moral rules”, written by Martín Plascencia González, which reports the results from a research designed to know about the moral reasoning of both boys and girls between 10 and 11 years of age, about socio-moral rules and transgressions narrated in hypothetical stories.

Andrés Klaus Runge, Juan David Piñeres Sus and Alexander Hincapié

García present the state of the art about the documentary production conducted between 1995 and 2005, whose main theme was the Commercial Sexual Exploitation of Boys, Girls and Adolescents in the city of Medellín, Colombia. Its main feature was the privileging the use of the subject's analytical category to show the functioning of such a category within the discourses dealing with commercial sexual exploitation. The title of the article is "Subjectivations, language and parody: reflections on expert discourse about the Commercial Sexual Exploitation of Boys, Girls and Adolescents (ESCNNA)".

With reference to research on street life, María Paula Montesinos and Ana Pagano contribute with their article "Boys and girls on street situation and educational democratization processes". They reflect around a pedagogical proposal to promote street boys and girls' schooling and their action lines: school and school workshop enrolments.

The article entitled "Resilience and political sense in both street boys and girls", written by Patricia Granada Echeverry and Sara Victoria Alvarado, is a hermeneutical analysis about the meanings of the survival practices of both street boys and girls in the city of Pereira, Colombia. The authors make such an analysis from the narratives of the kids' life stories and other documentary sources in order to create new places for reading the subject and the context of their practices which, at the same time, define the action power of the adversity subjects.

The young male and female Ecuadorians' perspectives about democracy and participation are part of the qualitative study entitled "Youth, Democracy and Citizen Participation in Ecuador". This study, conducted by Anne Gillman, shows a clear division between "democracy" and "politics", conceived as a corruption and exclusion field where male and female youngsters realize the feasibility to generate positive social changes through their democratic participation processes.

"The student leading participation in the university extension process", by Gretel Báez Padrón is a research which approaches the need to encourage the leading participation of both male and female students at the Program of Socio-Cultural Studies at the Municipal University Campus in San Cristóbal, a branch campus of Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba, in the University Extension process, as well as to contribute to the local and university socio-cultural development.

To propose a reflection about the youth sociologic discourse from the perspective of social sciences is the main goal of "Spain immigrant 'Youth'. The debate about the complexity of a discursive category". Magdalena Jiménez Ramírez presents in this article the complexity existing in the construction of the concept and analyzes how the situation becomes more difficult if the analysis approaches the "immigrant youth" category.

Elvia Taracena Ruiz presents a critical reflection about her research studies with both boys and girls by emphasizing on the definition of the problem existing in the articulation of three registers: macro, medium and micro. Her

article entitled “Towards a psycho-social characterization of the ‘streetization’ phenomenon” describes the theoretical-methodological framework where she presents the need to construct a transdisciplinary and multireferential framework.

The scenario is now Zarco Square in Mexico City as well as the daily practices of male and female young adults with ages ranging from 18 to 28 years who dwell in this place. Lucía Barragán Rodríguez, in her article entitled “Daily practices of male and female young adults dwelling in Zarco Square (Mexico City)” analyzes how without taking into account the necessary renovations and equipping to meet their basic needs, but with the physical, organizational and cognitive resources, the above mentioned young adults implement strategies and tactics to cope with their biological, recreational, social and affective needs.

The results from a research that relates variables concerning free time, social class and gender in 219 adolescents with ages ranging from 16 to 17 years of a public school located in a urban district characterized by its high social delay and one of the most expensive schools in Costa Rica, are shown in “Free time in school adolescents belonging to two social classes in Costa Rica”. The authors Juan Diego García Castro and Rolando Pérez Sánchez found that the male students at the public school use the computer more and practice more sports. On the other hand, the female students at the public school spend more time with their boyfriends and help more with the housework; and the male students at the private school devote more time to artistic activities.

“Characterization of creative cognition in youngsters with school retardation and social deprivation” by Jaime Parra Rodríguez is a study where the author aims at characterizing creative cognition in a population of boys, girls and youngsters with school retardation and poverty. It was found that creative cognition with this kind of population is normally distributed, with a slight asymmetry towards the left, thus making it plausible the central hypothesis on computational cognitive theories stating that creativity is normally distributed in human beings.

¿How is the Competence General High School Curriculum developed from the perspective of people involved in the educational practice? is the question answered by Rocío Adela Andrade Cázares and Sara Catalina Hernández Gallardo in “The competence approach and high school curriculum in Mexico”. This qualitative research article states that this curricular change process requires an active stance by the male and female students in their own learning process and by the male and female teachers as managers of the teaching-learning process.

In Colombia, the qualitative results and conceptual precisions concerning the teaching practices evidenced in the Spanish notebooks of third and fifth grade of primary school are presented by Gloria Esperanza Bernal Ramírez in her article entitled “Grammar teaching in Colombia: Results from an analysis of school notebooks”. This analysis allows to configure categories related

to disciplinary aspects of grammar and school knowledge and with postures referring to the purposes of grammar teaching, that are visible in the didactic work and in the sources providing knowledge that is transferred to teaching.

Intimidation and bullying, from the students' perspective, are characterized in the article "Naturalization of intimidation in educational institutions", written by Alfredo Manuel Ghiso and Viviana Ospina Otavo. This article presents the methodology implemented in the project and highlights the innovating aspects concerning interactive techniques. It ends with the conclusions that aim at structuring a methodological proposal about denaturalization and alertness to stop the habituation to intimidation and bullying.

Researcher Heublyn Castro, in "Training of male and female teachers: past faces that remain and reconfigure the teaching profession", tries to evidence that many of the analyses conducted about the social meaning of being a teacher and their training in past times are representations that continue to be present and in vogue nowadays. This implies the survival, even in teacher-training institutions, of the image of a teacher lacking general and the own knowledge, who carries out a number of activities in the school environment.

An important topic is social expenditure in education, coverage and distributive impact of investment in this region of 14 countries which is approached by Alejandro H. Del Valle in "Productivism, stratification of educational services in Latin America". The author states that nowadays the stratification processes of the educational services result in the emergence of new inequality and social fragmentation patterns that are expressed as benefit segregation.

Finally, in scientific literature and especially on researches about whiteness, the emphasis has been on critical whiteness while acritical whiteness has been put aside. This is the topic of the article entitled "Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista" (Acritical and critical whiteness: the racial supremacy and the anti-racist white individual), by Lourenço Cardoso, that aims at highlighting the importance of distinguishing both concepts.

In "Reports and Analyses", that is the third section of the journal, there is in first place the updated "Author Cumulative Index", as well as the "Thematic Index". It also includes the report by Amparo Wilches, Óscar Macías and Daniel Gil Pérez "Themes of Key Action as Supporting Instruments to the Decade of Education for Sustainability (2005-2014)".

Also in this section, the *Infancia-Imágenes* (Childhood-Images) journal from Universidad Distrital Francisco José de Caldas invites institutions and academics who have conducted studies and researches in the field of childhood to submit their original articles to be published in the next issue of such journal.

Similarly, there is the invitation to attend the Third Omep International Meeting on Childhood Education "Sciences and Environmental Education: teaching how to understand the world and to live sustainably" that will take

place in Buenos Aires, Argentina, on June 25, 26 and 27, 2010.

We are also announcing the call for Volume 9 N° 1 (January-June 2011) of the Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth, a monographic issue on Researches on Youth and Political Practices in Latin America and the Caribbean. This thematic issue of the journal is published on occasion of “Political practices of youth in Latin America” Clacso Work Group. Researchers are also invited to focus their historical look on political events and the enunciation forms of youngsters involved in political action experiences. The aperture of the call has been effective since May 5, 2010. The deadline for submitting articles is January 31, 2011, but we hope you can send your contributions effective today.

In the fourth section of the journal, Reviews and Recensions”, we are publishing the text entitled “Axiological work with boys and girls from 0 to 6 years of age”, by the Pedagogical Team of the World Association of Early Childhood Educators (Amei-Waece). The article approaches the need to start axiological education from the early childhood, as it is in this stage when the body development fundamentals of the boy or girl’s personality are defined. It also analyzes the methodology of axiological education as a transversal axis from the globalized approach. This section finishes with two examples: “The Club of the Children as Protectors of the Earth Planet” and “The education program for peace: training in values since Early Childhood”.

Our journal was re-indexed again early this year in Category B by Publindex of Colciencias, Colombia. We are also very pleased to inform that the journal has been indexed in the first semester of 2010 in three new bibliographic bases: Iresie, Compludoc and Fuente Académica, thus incrementing the international visibility and impact of its articles, which are our two main goals concerning our editorial activity.

We look forward to counting on your interest on the articles in this issue. The work developed by the actors involved in the research, academic and editorial process has been permanent and it will continue in favor of the findings and contributions in the various the fields dealt with, so that they will be reflected on policy and budget executions to benefit the most vulnerable sectors in our society.

The director-editor

**Héctor Fabio Ospina Serna**

Primera Sección:

Teoría y Metateoría





Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 43-65, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al “ADHD”\*

**Eugenia Bianchi\*\***

Integrante del Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani.

• **Resumen:** Como objetivo general busco conocer cómo la medicina contribuye a establecer qué es considerado enfermedad. Analizo en particular las condiciones de emergencia y circulación del ADHD —trastorno por déficit de atención con hiperactividad— como trastorno de la conducta en la infancia.

En este escrito me propongo introducir algunas de las implicancias y particularidades que se derivan de investigar el fenómeno, haciendo uso de un andamiaje teórico-metodológico subsidiario de los aportes de Michel Foucault. Para ello, reviso una serie de nociones, señalando la pertinencia de su uso para investigar el ADHD.

Por tratarse de una presentación preliminar de contenidos, reviste sumo interés ampliar estas primeras argumentaciones, con vistas a generar nuevas hipótesis y líneas de análisis.

**Palabras clave:** Foucault – discursos de la salud – infancia – déficit de atención con hiperactividad.

### A perspectiva teórica e metodológica de Foucault. Algumas notas para pesquisar o ADHD

• **Resumo:** Como objetivo geral busco conhecer como a medicina contribui para estabelecer o que é considerado doença. Analiso em particular as condições de emergência e circulação do ADHD – transtorno por déficit de atenção com hiperatividade – como transtorno da conduta na infância.

Neste estudo proponho-me a introduzir algumas das implicações e particularidades que se derivam de pesquisar o fenômeno, fazendo uso de um ideário teórico-metodológico subsidiário dos apontamentos de Michel Foucault. Para isso, reviso uma série de noções, assinalando a pertinência de

---

\* Este artículo forma parte de la investigación de posgrado realizada por la autora, “Medicalización, infancia y salud. Discursos, prácticas y efectos de poder en relación al diagnóstico y tratamiento del ADHD en sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires”. El estudio sigue los lineamientos de la investigación cualitativa, y es financiado con Beca Interna de Posgrado Tipo I, por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Resoluciones D N° 346/02, 671/04, 914/08 y 2782/08, por el período abril 2009-abril 2012.

\*\* Lic. en Sociología de la UBA. Maestría de Investigación en Ciencias Sociales. Becaria de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Correo electrónico: [eugenia.bianchi@yahoo.com.ar](mailto:eugenia.bianchi@yahoo.com.ar)

seu uso para pesquisar o ADHD.

*Por tratar-se de uma apresentação preliminar de conteúdos, reveste sumo interesse ampliar estas primeiras argumentações, com vistas em gerar novas hipóteses e linhas de análise.*

**Palavras chave:** Foucault – discursos da saúde – infância – déficit de atenção com hiperatividade

### **Foucault's theoretical and methodological perspective. Some notes for researching ADHD**

• **Abstract:** *The general purpose is to know how medicine contributes to establish what is considered illness, and which are the power effects produced on the persons they are intended for. Conditions of emergency and circulation of ADHD -attention deficit hyperactivity disorder- as behavior disorder in childhood are analyzed.*

*This paper's proposal is to introduce some of the implications and particularities that derives from investigating the phenomenon by using a theoretical-methodological scaffolding subsidiary of Michel Foucault's contributions. In order to do so, some notions are revised, pointing its pertinence to investigate ADHD.*

*As a preliminary exposal of contents, it is intended to further first lines of arguments, in order to generate new hypothesis and analysis lines.*

**Keywords:** Foucault – health discourses – childhood – attention deficit hyperactivity disorder.

**-1. Introducción. -1-a. El déficit de Atención con Hiperactividad hoy. Definiciones e instrumentos. -1-b. El ADHD como problemática susceptible de indagación sociológica. -2. Cuestiones de teoría y de metodología. -2-a. Autor, obra y caja de herramientas. -2-b. Régimen de veridicción y poder. -2-c. Formación discursiva y documento. -2-d. Acontecimiento y pregunta arqueológica. -2-e. La medicalización de la sociedad y la normalización. -2-f. Infancia y psiquiatría. -2-f.1. El cambio en la teoría psiquiátrica y la doble acepción de la norma. -3. Palabras finales. –Lista de referencias.**

*Primera versión recibida enero 18 de 2010; versión final aceptada abril 27 de 2010 (Eds.)*

*“Todos mis libros (...) son, si se quiere, pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortocircuitar; descalificar; romper los sistemas de poder; y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor”.*

*Michel Foucault, Saber y Verdad (1991).*

## 1- Introducción

El “*Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*” o *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD, por sus siglas en inglés) (APA, 1994), ha generado en la actualidad una compleja problemática. En consonancia con el acelerado y polémico incremento del diagnóstico (tanto en niños y niñas como en personas adultas), y la extensión en la prescripción de metanfetaminas y antidepresivos para contrarrestar la sintomatología asociada, se han multiplicado las publicaciones y reuniones de índole diversa en el campo de la salud, inscriptas en un amplio espectro de disímiles posicionamientos.

Tanto la extensión de los abordajes cognitivo-comportamentales y el uso de medicación psicoestimulante, como el fundamento mismo del diagnóstico del cuadro, han cobrado suma importancia al interior de estos discursos, resultando, cuando menos, problemáticos para una parte de los profesionales y las profesionales de la salud.

En Estados Unidos, los *National Institute of Health* (NIH), el *Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder* (CHADD), y los *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), entre otros, están dedicados al análisis y difusión de información respecto del ADHD. En Italia se inició en el 2005 la campaña *Giù Le Mani Dai Bambini*, que brinda información acerca del suministro abusivo de psicofármacos en niños, niñas y adolescentes. Desde su origen, dicha campaña se ha extendido por Europa con iniciativas semejantes. En España se desarrolla desde 2006 la *Plataforma Contra la Medicalización de la Infancia*. Esta organización surge como respuesta al dictamen favorable de la *Agencia Europea del Medicamento* (EMA, por sus siglas en inglés) para la utilización de fluoxetina en niños, niñas y adolescentes menores de 18 años.

En Argentina se han publicado diversos estudios y artículos relacionados, en las páginas [www.adhd.com.ar](http://www.adhd.com.ar) y [www.forumadd.com.ar](http://www.forumadd.com.ar). Esta última, además, ha emitido un documento, el “*Consenso de expertos del área de la salud sobre el llamado ‘Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad’*”, e impulsa una convocatoria bianual al *Simposio Internacional sobre la Patologización de la Infancia*.

### 1-a. El déficit de Atención con Hiperactividad hoy. Definiciones e instrumentos

La noción de ADHD figura en la cuarta edición revisada del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV TR), elaborado por la American Psychiatric Association, como uno de los “Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia” (APA, 1994). Dicho Manual —del que remarco su utilización no sólo estadística, sino también clínica y diagnóstica— establece varios apartados al interior de la sección, que compendian diversos tipos de trastornos, como: “Retraso mental”, “Trastornos del aprendizaje”, “Trastornos generalizados del desarrollo”, “Trastornos de

Tics”, etc. El ADHD está incluido en el apartado “Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador”. Este apartado incluye además, y entre otros, el *Trastorno Disocial*, el *Trastorno Negativista Desafiante* (también traducido como *Trastorno Oposicionista Desafiante* o *TOD*), y el *Trastorno de Comportamiento Perturbador no especificado*.

El ADHD puede manifestarse, según el DSM-IV, de acuerdo con tres subtipos distintos. La codificación de cada caso se realiza sobre la base del patrón sintomático predominante (de desatención, de hiperactividad-impulsividad, o de ambos). La presencia de seis o más de los síntomas debe verificarse durante por lo menos seis meses en un grado que sea inadecuado e incompatible con el nivel de desarrollo. Algunos de los síntomas que causan alteraciones deben estar presentes antes de los siete años de edad, y el deterioro secundario a los síntomas debe verificarse en no menos de dos contextos, por ejemplo: en la escuela y el hogar (APA, 1994, p. 88-9). Muchos de los tratamientos actuales sobre el ADHD toman como fundamento las elaboraciones conceptuales del DSM-IV, incorporando a la terapéutica abordajes medicamentosos o cognitivo-comportamentales.

En Argentina, el uso del DSM-IV como manual diagnóstico es preponderante, verificándose una utilización marginal de otras propuestas, como la del CIE-10 (elaborado por la OMS) o del CFTMEA (de la Federación Francesa de Psiquiatría) (Sedronar-UBA, 2008).

### **1-b. El ADHD como problemática susceptible de indagación sociológica**

Siguiendo las primeras aproximaciones a la problemática arriba mencionada, mi propuesta en este escrito consiste en introducir algunos planteamientos que se enmarcan en los avances de mi tesis de Maestría de Investigación en Ciencias Sociales (UBA).

El *objetivo general* de dicha investigación es conocer cómo los diversos discursos de la salud contribuyen —a través del diagnóstico y del tratamiento— a configurar aquello que es considerado *enfermedad*. Y qué efectos de poder ocasionan estas configuraciones en quienes recaen. En particular, el análisis se enfoca en el ADHD como trastorno de la conducta en la infancia.

Los lineamientos generales del estudio se orientan a la consideración del ADHD como entidad privilegiada para conocer e identificar algunas características que presenta en la actualidad el proceso de medicalización de la sociedad, indagando con especial atención (aunque no exclusivamente) sobre el rol que en dicho proceso cumplen los diversos discursos y prácticas de la salud.

Llevar adelante esta propuesta supone adentrarse en el análisis de diversos campos, incluyendo la psiquiatría, la neurología, la pediatría, la psicología, la farmacología, el psicoanálisis, etc. (atendiendo a las diferencias sustanciales que presentan entre sí). El análisis de estos discursos y prácticas reviste capital importancia, habida cuenta —además— de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales acontecidas desde mediados de la década del ‘70

(Murillo, 2002), y de la consolidación de procesos estructurales que tuvieron lugar en los años '90, con su impacto en el sector de la salud (Iriart, 2008).

## **2- Cuestiones de teoría y de metodología**

Los estudios realizados por Michel Foucault abarcan numerosas y diversas temáticas. Entre ellas, pueden contarse sus trabajos acerca de las líneas de demarcación que se establecen históricamente entre aquello que una sociedad considera *lo mismo* y *lo otro* de sí.

En las sociedades contemporáneas, en las que la razón es considerada uno de los principales baluartes, la distinción entre lo normal y lo anormal, y la locura entendida como enfermedad, cobran especial relevancia. En consonancia con estos lineamientos, Foucault analiza los procesos de medicalización de la sociedad, que se presentan como una de múltiples estrategias de normalización de los cuerpos, en las que la infancia cumple un papel de suma trascendencia.

En sus trabajos enfatiza la necesidad de reflexionar acerca del poder y del saber como dos dimensiones articuladas, entendiendo el discurso médico como discurso de verdad. Uno de los aspectos más salientes de su concepción del poder reside en que no anuda su ejercicio exclusivamente a las instituciones de tipo estatal. Para Foucault, estructuras como la universidad —y el sistema escolar en general—, la psiquiatría o la justicia, se presentan (erróneamente) como organizaciones neutrales e independientes; de allí la necesidad de emprender una crítica que ponga de relieve la violencia política que ejercen.

Sus investigaciones acerca del encierro como técnica de normalización y de creación de subjetividades, pueden ser ampliadas y repensadas a la luz de modalidades más recientes que ya no lo cuentan como herramienta fundamental.

En estas páginas realizo una revisión de algunos conceptos del vasto andamiaje teórico-metodológico de Michel Foucault, sugiriendo su adecuación para emprender una investigación acerca del ADHD. Para ello, repasaré una serie de nociones: *autor* y *caja de herramientas*, *régimen de veridicción* y *poder*, *formación discursiva* y *documento*, *acontecimiento* y *pregunta arqueológica*, la *medicalización de la sociedad* y la *normalización*.

También recupero aspectos de análisis históricos que resaltan las articulaciones entre la psiquiatría y la infancia, en tanto permiten trazar algunas líneas de continuidad con el fenómeno de interés.

### **2-a. Autor, obra y caja de herramientas**

El desarrollo de las cuestiones introducidas estimula a recurrir a un conjunto amplio de herramientas que resultan de utilidad para reflexionar acerca de la problemática que se suscita. En las aproximaciones al área de interés que se plantean, la discursividad de Michel Foucault opera como disparador teórico-metodológico. Sin embargo, el interés no está puesto en la *obra* de Foucault

como *autor* (Foucault, 1964; 1984), sino en discursos suyos que han circulado, y que se recuperan como detonantes y a la vez orientadores de las inquietudes que me condujeron a la formulación del proyecto de investigación.

Pensar al autor como una *función* permite, entre otras cuestiones, atender al hecho de que los discursos son producto de prácticas sociales concretas, que generan a su vez discursividades, cuya circulación en una sociedad produce múltiples efectos (Murillo, 1996, p. 23). También habilita deslindar la idea de *autor* a la de un *yo* empírico, centrándose antes bien en las prácticas objetivas de los conjuntos sociales.

La noción de *autor* se relaciona con la de *obra*. Y partiendo de la consideración de que un libro no está hecho para cumplir con fines definidos, circunscriptos al deseo y motivaciones de quien lo escribió (Foucault, 1991b), es que aspiro a hacer uso de la discursividad foucaultiana como una *caja de herramientas*. Esto estimula a articular y reconfigurar sus discursos, contemplando los debates posibles con otras producciones discursivas, tensionando sus límites e intersecciones, e interrogándolos de modo crítico, para avanzar en el estudio de mis propias inquietudes, en pos de la realización de algún aporte específico a la temática de referencia.

## **2-b. Régimen de veridicción y poder**

Una de las particularidades más salientes que se derivan de haber decidido investigar el ADHD desde una perspectiva foucaultiana, se relaciona con haber optado por un enfoque que se centra en el estudio de los *regímenes de veridicción* (Foucault, 1991a, 2004a, 2008). Es decir, el conjunto de reglas que permiten establecer —en una sociedad y en relación con un cierto discurso— cuáles son los *criterios de verdad*, los criterios que permiten decidir acerca de la veracidad o falsedad de ciertos enunciados y formulaciones.

Emprender un análisis de los discursos de la salud que circulan en torno al ADHD desde esta óptica, supone un abordaje histórico que elude realizar “una historia del error, ligada a una historia de las prohibiciones” (Foucault, 2004a, p. 53), o develar el error oculto en una aparente verdad racional o científica. Adoptar tal enfoque conduciría a efectuar una historia de los errores conceptuales o clínicos asociados a la construcción y diagnóstico de la actual noción de ADHD y sus antecedentes: idiocia, imbecilidad, encefalitis, lesión cerebral mínima, disfunción cerebral mínima, etc. (Benasayag, 2007; Bernaldo de Quirós & Joselevich, 2003; Janin, 2004; Mayes & Rafalovich, 2007; Rafalovich, 2001; Stiglitz, 2006; Vasen, 2007). Este enfoque bien podría conducir a considerar que el ADHD constituye una enfermedad en sí misma, independiente de las diversas construcciones históricas en las que ha circulado. Como señalaré más adelante, esto conlleva un enfoque cuya consecuencia más palpable es la naturalización de esta entidad clínica, y la sustancialización de la misma.

En cambio, la propuesta se orienta en conocer en qué condiciones y con qué efectos se ejerce una veridicción. En este caso, el objetivo consiste en



contribuir a poner de relieve las condiciones que debieron cumplirse para que ciertos enunciados se pronunciaran en relación con el ADHD en un momento dado. Estos enunciados podrán ser verdaderos o falsos, según las reglas correspondientes a los diversos discursos de la salud: la medicina, la psicología, la neurología, la psiquiatría o el psicoanálisis, entre otros. De hecho, así ocurre en numerosas oportunidades, en las que circulan multiplicidad de enunciados que aluden al carácter no-científico de ciertos abordajes.

Por ejemplo, se señala el hecho de que el ADHD no pueda ser detectado en exámenes de laboratorio, como una prueba de su inexistencia. Por otra parte, se denuncia la falta de científicidad del psicoanálisis para tratar con una problemática cuyo origen es genético y hereditario. Y en cada uno de estos casos, se enfatiza el carácter iatrogénico del tratamiento. Aparece como iatrogénico el abordaje cognitivo-conductual, porque instruye en destrezas para superar problemáticas puntuales, dejando intacta una indagación por la historia del sujeto; y aparece como iatrogénico el psicoanálisis, porque su directriz de instar a la asociación libre profundiza los problemas de atención en los casos diagnosticados con ADHD.

Estos ejemplos resultan paradigmáticos de los modos de entender la verdad de nuestras sociedades, donde aquélla adquiere la forma del discurso científico y de las instituciones que la producen, está sometida a una constante incitación económica y política, es objeto de extendida difusión y consumo, y es reproducida por toda una serie de dispositivos, generando intensos debates y enfrentamientos (Foucault, 1991a).

En tanto la verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y mantienen, interrogarse por las condiciones que hacen posible tomar por verdaderos (o no) ciertos enunciados en torno al ADHD, es interrogarse también por los *efectos de poder* que esa verdad induce y que la acompañan.

Así, el análisis crítico del *saber* se enfoca también a los efectos de *poder* del discurso. En tanto enfoque genealógico, trae aparejado un interés por atender las múltiples relaciones de poder que se despliegan en torno al ADHD en el régimen de veridicción vigente en nuestras sociedades.

Esto supone un abordaje desubstancializador del *poder*, que se aleja de aquellas consideraciones que lo entienden como una cosa que se tiene, se toma o se pierde. Siguiendo a Foucault, el poder es entendido, antes bien, como el ejercicio estratégico de múltiples relaciones de fuerzas, que no actúan de modo meramente represivo y destructivo, sino que contribuyen a la conformación de subjetividades particulares. También supone considerar que entre el poder y el saber existe una fuerte imbricación, y admite anudar el poder a la idea de movilidad, de estados siempre cambiantes, de localidad, de circunscripción, como “pedestales móviles de las relaciones de fuerzas, los que sin cesar inducen por su desigualdad, estados de poder —pero siempre locales e inestables” (Foucault, 1976, p. 113). Finalmente, implica resaltar la posibilidad de ubicar puntos de resistencia también múltiples y dinámicos, en

todas partes dentro de la red de poder que se conforma estratégicamente en torno —en este caso— a la figura del *niño desatento e hiperactivo*.

## 2-c. Formación discursiva y documento

Siguiendo el esquema clasificatorio del DSM-IV, la noción de *Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia* es pasible de un abordaje orientado a entenderla como una *formación discursiva*, dentro de la cual el ADHD puede aparecer como un *componente táctico*.

Sin embargo, a los efectos de la investigación opté por recortar analíticamente la noción de ADHD, considerándola como *formación discursiva* específica que ha sido conformada desde múltiples discursos (no sólo de la salud). Entre otras razones, esto obedece a pensar una jerarquización diferente de las nociones vertidas en el DSM-IV, de acuerdo con mis propios intereses de investigación, dentro de los cuales resulta fructífero recuperar tal concepto para reflexionar acerca del ADHD.

Pensar al ADHD a la luz de dicho concepto conlleva considerarlo como un conjunto de enunciados que se articula con prácticas concretas. Dicha articulación, sin embargo, no constituye un sistema homogéneo, sino que se da en la dispersión. Estos enunciados pueden provenir de diversos ámbitos —de diferentes discursos de la salud, del campo pedagógico y el familiar, por ejemplo—.

Una formación discursiva no tematiza un objeto, sino que es constituyente de ese objeto, y no posee una esencia de antemano, dado que se compone y varía sus significados a lo largo de la historia (Murillo, 1996; Foucault, 1969). Es pues, de suma importancia, retener el componente estratégico que está presente en su emergencia.

Articulación en la dispersión, multiplicidad de campos de procedencia, emergencia y circulación estratégica, constitución del objeto; todos estos aspectos resultan de gran utilidad para reflexionar acerca del ADHD, ya que —como he señalado y ampliaré más abajo— la conformación, puesta en circulación, y los efectos que produce el ADHD, no son privativos de los discursos de la salud. A la dispersión que puede verificarse al interior de sus diferentes expresiones, se suma la intervención de, al menos, dos dispositivos que tienen una presencia importante en la problemática: la escuela y la familia. Cada uno de ellos presenta en la actualidad especificidades a las que es necesario atender para contribuir al análisis de las relaciones de fuerza que se ponen en juego en el campo estratégico que queda conformado en torno al ADHD.

Es así que el *documento* (Foucault, 1969; 1985) adquiere un valor modular en la investigación. Muchos de los documentos analizados son expresión de un abanico de posicionamientos diversos con respecto a la diagnosis y a la terapéutica del ADHD. Al interior de esta masa discursiva se suscitan toda clase de controversias, vinculadas a una serie de discrepancias en relación, por ejemplo, con la administración de psicofármacos a niños y niñas (debatiéndose



si tal administración es necesaria o no, y los efectos secundarios o adversos que su administración puede o no producir).

Se expresan también diversas tendencias en torno al estatuto clínico del concepto ADHD y su etiología (considerándose desde una etiología genético-hereditaria, pasando por un síndrome, hasta posturas que no admiten científicidad alguna en la noción de ADHD). En esta orientación, se plantean preguntas como ¿Es científico el concepto de ADHD? ¿Es cierto que su origen es genético? ¿Es mentira que la medicación puede producir efectos adversos en los niños y niñas? ¿Es necesario medicar a los niños y niñas que son diagnosticados con este cuadro? ¿Es verdad que el ADHD es incurable?

Como lo anticipé, no es desde estas preguntas desde donde abordo la problemática del ADHD. Consecuentemente con la perspectiva que intento seguir, el eje del análisis de los documentos no consiste en desentrañar su sentido latente, que se volvería manifiesto a partir de la interpretación que de ellos realice para revelar su significado. Por el contrario, el trabajo sobre los documentos consistirá fundamentalmente en concebirlos como monumentos (Foucault, 1969; Murillo, 1996). Esto tiene una serie de implicancias.

La primera es la negativa a interpretar el sentido “oculto” de los documentos, en un intento por hallar una intencionalidad o lógica subyacente a lo que expresan en su exterioridad material. Una interpretación de los sentidos ocultos en los enunciados que circulan bien podría conducirme a resaltar hipotéticas intencionalidades de quienes los pronuncian, sobre los que a su vez cabría efectuar juicios de veracidad o moralidad. Y he señalado más arriba que la perspectiva adoptada conduce a enfocarme en los regímenes de veridicción antes que en la veracidad de los discursos.

Otra de las consecuencias de interpretar el sentido oculto de los documentos que analizo podría llevarme a una serie de teorizaciones de carácter conspirativo, que obturarían la comprensión de la multiplicidad de estrategias y relaciones de fuerza que accionan simultánea y quizás contradictoriamente en torno al ADHD, y terminarían por construir explicaciones reduccionistas, primando el establecimiento de ciertas conexiones causales lineales. La más extendida en el campo que analizo consiste en ubicar a los laboratorios farmacéuticos como el agente más poderoso, cuyo interés comercial motoriza los incrementos en el diagnóstico de ADHD en el mundo. Mis aproximaciones a la temática de interés no suponen negar que la industria farmacéutica cumple un papel relevante en el entramado de dispositivos, o subestimar su importancia. Pero entiendo que agotar allí la reflexión y el análisis, desestima la potencia del accionar de otros actores relevantes en el campo bajo estudio. De todas maneras, la consecuencia más aciaga de estos reduccionismos quizás resida en que obturan la posibilidad de pensar una resistencia, de ubicar una grieta en el entramado de dispositivos involucrados. Cuestión, esta última, que reviste suma importancia en mi aproximación a la problemática.

Otro corolario de entender los documentos como monumentos consiste en poner en relación los distintos documentos que han circulado desde

distintos dominios que confluyen en la tematización, en este caso del ADHD. Ya he señalado mi intención de analizar tanto discursos de la salud —con sus diferentes variantes disciplinares— como discursos del ámbito pedagógico-escolar y familiar. Con esto apunto a abrir y desmenuzar la masa discursiva para abordarla en su pluralidad, dado que todos los discursos señalados, y las prácticas que llevan adelante, contribuyen en la conformación de la formación discursiva llamada ADHD.

Otra implicancia fundamental de adscribir a un abordaje del documento como monumento, es colocar entre paréntesis las interpretaciones y las prenociones, suspendiendo los juicios previos, para atender a lo que enuncian los documentos en su exterioridad material: cómo y dónde han circulado, qué efectos (de saber y poder) han producido, y a partir de ello qué análisis puede efectuarse. Este aspecto se relaciona con el primero, de evitar hacer interpretaciones sobre el sentido oculto de los documentos. En el caso del estudio sobre el ADHD que estoy emprendiendo, una de las prenociones más enraizadas que debo mantener entre paréntesis es el descrédito circulante desde un cierto sector de las humanísticas acerca de los abordajes desde la psicología cognitivo-conductual. Un modo que hallé de suspender dichas prenociones fue incluir, como objetivo específico de la investigación, el análisis de una batería de instrumentos de medición (cuestionarios, formularios, escalas y tests) utilizados por los profesionales y las profesionales de la salud que son suministrados a padres, madres y docentes, dado que contribuyen al diagnóstico de ADHD. Estos instrumentos de medición atienden fundamentalmente a observables conductuales, a exámenes con base en ejes estandarizados, con un fuerte énfasis en la mirada sobre el cuerpo del niño o niña (Bianchi, 2009). En la investigación utilizo algunos de esos instrumentos de medición como documentos.

Por último, y en línea con un análisis centrado en los regímenes de veridicción, el estudio de los documentos como monumentos supone no abordar la problemática desde una discusión acerca de la veracidad o calidad de apócrifos de los documentos, sino de las condiciones de su aparición, con el foco puesto en el hecho de que el documento ha circulado en un momento determinado, ya que esa circulación habla de los efectos de poder del discurso, y de la multiplicidad de relaciones de fuerza intervinientes. Más arriba expuse algunas de las implicancias que tiene este enfoque en las preguntas mismas que me formulo para aproximarme al tema de mi investigación.

De modo que el análisis de los documentos en esta línea permitirá reconstruir no sólo las formas del ver y del hablar, los códigos propios de nuestra cultura que constituyen el *saber* acerca del ADHD, sino además, la genealogía de los diversos dispositivos de *poder* que se ponen en relación, en torno al ADHD (medicina, escuela y familia, principalmente); y ligadas a ese saber-poder, las formas de *gubernamentalidad*, el modo en que se articulan las tecnologías de dominación y las tecnologías del yo construyendo subjetividad (Foucault, 1990b). En este caso, la *subjetividad desatenta e hiperactiva*.

## 2-d. Acontecimiento y pregunta arqueológica

Un aspecto central de la investigación en curso lo oriento en el sentido de reunir elementos que contribuyan a responder el interrogante respecto de cuáles han sido las condiciones para que el ADHD se haya constituido como trastorno de la conducta en la infancia. Dado el marco utilizado, presento la formulación de este interrogante como una *pregunta arqueológica*.

La pregunta arqueológica es la pregunta por el *saber*, por las condiciones que hacen posible la aparición de ciertos enunciados en un momento histórico dado. Supone la búsqueda de las capas sobre las que se asientan nuestras evidencias actuales. El acento, al formular una pregunta arqueológica, está puesto en “*pensar las prácticas sociales que generan ciertas formas de discurso*” (Murillo, 1996, p. 28). En la investigación, la pregunta arqueológica podría formularse de la siguiente manera: *¿cuáles han sido las condiciones de posibilidad para la emergencia y circulación de la noción de ADHD como trastorno, como enfermedad de la conducta en la infancia?*

Para contribuir a responder esta pregunta, intento rastrear el modo particular (en términos históricos, y también dentro del cúmulo de discursos de la salud) en que es detectado el ADHD como enfermedad; cómo es designado como patología específica, con características, contenido y alcance particulares, dado que en relación con esta patología es construido un individuo también específico, susceptible a la vez de un tratamiento concreto.

El recorte espacio-temporal considerado para el análisis comprende la Argentina, a partir de la década de los '90 y hasta el presente. Dicho recorte se efectúa a partir de un *acontecimiento*. Aludo aquí a esta noción en el sentido que da Foucault al término, como la inversión de las relaciones de fuerza, y la emergencia de un nuevo tipo de correlación. El acontecimiento es rescatado en lo que éste tiene de único y agudo, evitando disolverlo en el encadenamiento natural o la continuidad teleológica, y rescatando el interjuego de fuerzas históricas que se rigen por el azar de la lucha (Foucault, 1988).

En este caso, entiendo que la reintroducción del metilfenidato en el mercado farmacológico de nuestro país puede ser pensada como un *acontecimiento* en la problemática en torno al ADHD en Argentina. El metilfenidato es un psicoestimulante del sistema nervioso central, que había dejado de comercializarse en Argentina décadas atrás, siendo extendido su uso como estimulante entre estudiantes universitarios. A principios de los '90 se reinició su venta en el país, en respuesta a la demanda de padres, madres y profesionales de la medicina, “*interesados en acceder a la droga sin tener que gestionar su compra en Estados Unidos*” (Carbajal, 2007, p. 238). Desde entonces, la prescripción de metilfenidato se realiza exclusivamente para el tratamiento del ADHD, y la tendencia de la cuota anual de importación de droga para su comercialización es marcadamente alcista<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En el 2003, 23,7 kg.; en 2004, 40,4 kg. (Carbajal, 2007, p. 239); en 2005, 51,04 kg; en 2006, 45,05 kg.; en 2007, 47,91; y en 2008, 81,75 kg. (UBA-Sedronar, 2008).

Puede pensarse esta reintroducción de la monodroga como la expresión del establecimiento de una novedosa correlación entre agrupaciones de padres, madres, médicos y laboratorios farmacéuticos, en torno a la adquisición de un insumo fundamental en ciertas terapéuticas. La pertinencia de este suceso reside en que la reintroducción del metilfenidato en Argentina (con la exclusiva prescripción para el tratamiento del ADHD) abrió la posibilidad para la emergencia y proliferación de diagnósticos y tratamientos médico-psiquiátricos para el ADHD que incorporaban el uso de esta medicación como tratamiento de primera línea. Pero esta misma reintroducción del metilfenidato habilitó a su vez toda una serie de discursos y prácticas —en el campo de la salud, pedagógico y familiar, y también desde algunos medios de comunicación— que ofrecieron —y ofrecen aun hoy— una fuerte resistencia. El discurso psicoanalítico expresado en la Editorial Noveduc, por ejemplo, es actualmente uno de los que brindan una modalidad de diagnóstico y de terapéutica no centrada en el fármaco como eje del abordaje.

Pero además, fue durante los '90 precisamente, que se produjeron en la Argentina una serie de profundas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales, que pueden ser entendidas (junto con otras, de alcance más global) como las *condiciones de posibilidad* en el marco de las cuales el acontecimiento mencionado se hizo posible.

## **2-e. La medicalización de la sociedad y la normalización**

Reflexionar e investigar acerca del ADHD conduce, al menos en principio, a enfocarse en la medicina, sus discursos y sus prácticas, como eje central. La medicina como discurso de poder, y operando en dispositivos de índole diversa, ha formado parte (a partir del siglo XVIII y hasta mediados del siglo XX) del núcleo duro de las estrategias tendientes a la normalización de los cuerpos individuales y sociales, incluyendo aquéllas destinadas a la infancia.

Foucault señala la importancia de los discursos y prácticas médicas, como un eje que atraviesa sus estudios de las sociedades de soberanía, disciplina y seguridad<sup>2</sup>. En la consecución de tales estrategias, las disciplinas se conducen de acuerdo con el código de la *normalización*. Sin embargo, sería un error considerar que las disciplinas y sus estrategias médicas actúan separadas del otro sistema descrito por Foucault: la soberanía. La disciplina y la soberanía son dos elementos constitutivos del poder en nuestras sociedades. Pero, aunque ambas trabajan juntas, su funcionamiento no es completamente ajustado. Tienen principios distintos (una la ley, otra la norma), y merced al accionar capilar de sus técnicas y procedimientos, las disciplinas tienden a colonizar a los de la ley y el derecho (Foucault, 1997, p. 46). Esto produce una tensión entre los dos sistemas. Es por ello que se requiere de un *discurso árbitro* entre

---

<sup>2</sup> Tan sólo remarco que los diagramas de poder son conceptos que vienen a expresar un mapa de las relaciones de fuerza en un momento dado de la historia. Estos pueden operar en dispositivos de modo hegemónico pero siempre es necesario considerarlos en su dispersión, y no con un predominio absoluto sobre los restantes.

las dos. En el esquema teórico planteado por Foucault, el arbitraje es cumplido por el discurso médico. Es merced a la ampliación de la esfera de incumbencia de la medicina, del desarrollo de la medicalización general de las conductas, que la tensión existente entre la soberanía y la disciplina logra reducirse, sin por ello subsumirse una en la otra.

Así como existen estrategias médicas de tipo disciplinario, también hay estrategias médicas impulsadas desde el sistema de seguridad. Detenerse en estos mecanismos supone considerar las nociones de *población* y de *biopolítica*, en las que confluyen problemas de tipo político y científico, y también biológicos y de poder. La incorporación de la población a las preocupaciones del gobierno se corresponde con una nueva economía de poder, cuyo interés está centrado en previsiones, estimaciones estadísticas y mediciones globales (Foucault, 2004b).

Estos mecanismos difieren de los disciplinarios, porque no apuntan a un adiestramiento del cuerpo individual. Y aunque también buscan maximizar y extraer fuerzas, las tecnologías que despliegan se basan en la regulación de las poblaciones, tomando en cuenta procesos biológicos globales para asegurar tal regularización, e interviniendo en el nivel de las determinaciones de los fenómenos generales de la vida (natalidad, mortalidad, fertilidad, etc.).

Tampoco aquí conviene considerar que los mecanismos de seguridad son ajenos a la disciplina. La disciplina nunca fue tan importante y valiosa como cuando se iniciaron los intentos por manejar a la población. Porque el gobierno de la población no implica únicamente el manejo de la masa colectiva de fenómenos; implica asimismo profundidad, minucia y detalle, características que hacen al núcleo más caro a los procedimientos disciplinarios (Foucault, 2004b).

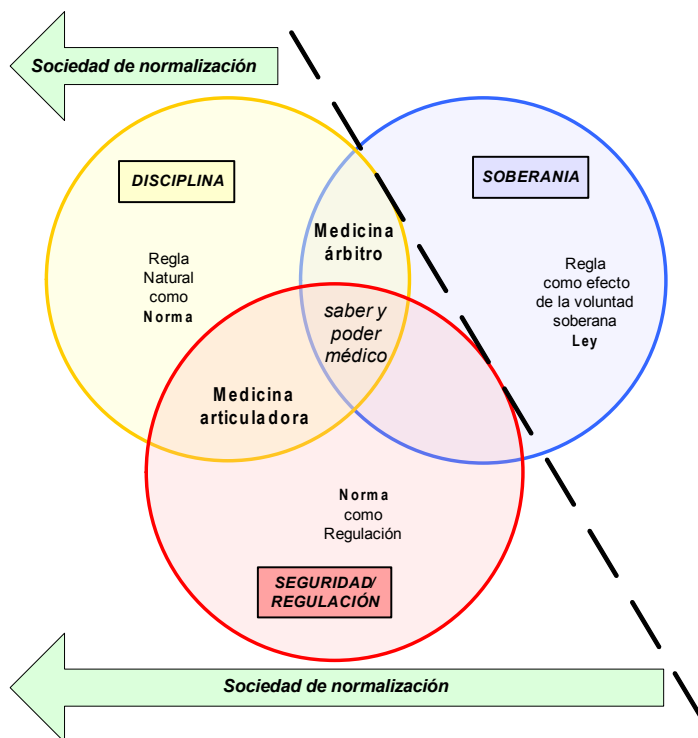
En ambos casos se trata de tecnologías del cuerpo, pero la disciplina aplica tecnologías en las que el cuerpo se individualiza como organismo dotado de capacidades, y los mecanismos de regulación se valen de tecnologías en las que los cuerpos son reubicados en procesos biológicos de conjunto. Al actuar en niveles diferentes, los dos mecanismos pueden articularse sin excluirse.

Es por ello que la medicina adquirió, a partir del siglo XIX, una trascendencia fundamental, dado que opera como nexo, como correa de transmisión entre los procesos que involucran al cuerpo individual y al cuerpo de la población; actuando además, como técnica política de intervención, y produciendo sus propios efectos de poder —tanto disciplinarios como regularizadores—.

Esta capacidad de la medicina de atravesar tanto la disciplina como la regulación, ocurre porque existe un sustrato común entre ambos mecanismos: la *norma*. La norma es aplicable tanto a los cuerpos individuales como a las poblaciones. Por eso, equiparar *disciplina* y *normalización* es restringir el alcance analítico del esquema foucaultiano. La disciplina es sólo uno de los elementos de la sociedad de normalización. También la *regulación* cumple su papel en este análisis. Y en ambas, la medicina aparece con fuerte

gravitación.

La medicina, el discurso médico y las prácticas médicas, han hecho un aporte sustancial a los procesos de normalización, en el cruce entre soberanía, disciplina y seguridad, más allá de las características del diagrama de poder imperante, arbitrando, limando asperezas e incompatibilidades, y operando como articuladores de tecnologías que actúan en diferentes niveles. Esquemáticamente:



Por otro lado, la medicina participa en un fenómeno histórico más amplio, que actúa como horizonte de posibilidad para su accionar y alcance actuales. El *proceso de medicalización de la sociedad* (Foucault, 1976, 1990a, 1997; Conrad, 1982, 1992, 2007) entendido como proceso general a partir del cual en el siglo XVIII la medicina se convierte específicamente en social (Rosen, 1974; Castel, 1976), y merced a su *desbloqueo epistemológico* se torna en estrategia biopolítica. Ello permite una expansión de sus esferas de incumbencia hacia cuestiones como el saneamiento del agua, las condiciones de vivienda, el régimen urbanístico, la sexualidad, la alimentación e higiene (Foucault, 1990a).

El *proceso de medicalización* es pues esencial para la comprensión del modo en que el cuerpo —individual y social— se torna objeto de saber, blanco

de poder y campo de intervención de múltiples dispositivos, brindando un marco adecuado y útil para reflexionar en relación con el ADHD.

De acuerdo con esta perspectiva, entonces, el ADHD puede constituir una entidad privilegiada para conocer e identificar algunas de las características que asume el *proceso de medicalización* hoy, y el papel que en él cumple la medicina. Los aportes de Conrad (2007) resultan particularmente sugerentes en tanto incorporan al esquema de análisis la incidencia de diversos actores: científicos, médicos, industriales, políticos, empresarios, etc., abriendo la posibilidad de dar cuenta de las múltiples relaciones de fuerza en juego estratégico.

El estudio del ADHD desde esta perspectiva es adecuado, además, porque en términos históricos la infancia aparece como depositaria dilecta de las estrategias de normalización. A partir del siglo XIX, la infancia se ha posicionado en el centro de las estrategias de gestión de las poblaciones impulsadas como parte del proceso de medicalización de la sociedad. La infancia ha operado como punto de enganche para la normalización de, al menos, dos dispositivos centrales en las estrategias de gestión de poblaciones: la familia y la escuela (Foucault, 1999; 2003). De allí que resulte interesante reflexionar acerca de qué especificidad histórica tiene este accionar de los diversos discursos de la salud sobre el *niño desatento e hiperactivo*. Aunque el diagnóstico del ADHD exhibe una tendencia a ser crecientemente realizado en adultos, sigue presentándose como un desorden que recae sobre los niños y niñas, en una instancia del ciclo vital en la que la integración en las instituciones y la socialización aparecen como cruciales.

Otro motivo de relevancia para estudiar desde esta perspectiva al ADHD reside en que dicha noción reformula el problema de la conducta infantil en términos congruentes con formas de gestión de las poblaciones crecientemente adoptadas. El tratamiento del ADHD no incluye la internación en instituciones especializadas, planteando la posibilidad de analizarlo como una estrategia de reencauzamiento y normalización de los cuerpos no centrada en el encierro como técnica primordial (Deleuze, 1990). Muchas de las técnicas que se despliegan para su tratamiento presentan similitudes con las aplicadas a otros segmentos de la población que también manifiestan “inconductas” (Foucault, 2004b; De Marinis, 1998), sean entendidas éstas, o no, en términos médicos.

Tampoco estas nuevas modalidades están exploradas *in extenso*, y encuentran un importante correlato en los cambios en el modelo de Estado de las últimas décadas (Murillo, 2002). De manera que el análisis del ADHD puede resultarnos provechoso para ilustrar los cambios en las estrategias de gestión de las poblaciones, a la luz de los procesos de transformación social, económica, política y cultural que atraviesa la Argentina.

Finalmente, el estudio del ADHD es relevante porque algunas variantes de su terapéutica incluyen el uso de medicación; lo cual abre una serie de consideraciones en relación con la *medicamentización de la infancia* (Faraone, 2008).



## 2-f. Infancia y psiquiatría

La emergencia y circulación de la noción de *infancia anormal*, una de cuyas expresiones más emblemáticas se encuentra en los análisis de Foucault acerca de la figura del *niño onanista*, respondió a estrategias múltiples de normalización relacionadas con la antedicha gestión de individuos y poblaciones, a tono con las exigencias de las nascentes relaciones de producción capitalistas (Foucault, 1999).

La figura del *niño onanista* surge en íntima relación con las nuevas conexiones entre la sexualidad y la organización familiar, con la nueva posición del niño o de la niña en el interior del grupo parental, y con la nueva importancia concedida al cuerpo y a la salud. La campaña antimasturbatoria del siglo XVIII se inscribe así en el proceso de represión del cuerpo del placer y en la exaltación del cuerpo productivo, y en la exigencia de una nueva espacialidad familiar, donde se eliminan la multiplicidad de intermediarios considerados perniciosos para el niño o niña: nodrizas, domésticos, preceptores, criados, etc. (Donzelot, 1977), y se instaura el hogar familiar como un espacio de vigilancia continua (Foucault, 1999).

De modo que la infancia y la psiquiatría han estado tempranamente vinculadas. La infancia operó —desde mediados de siglo XIX— como punto de referencia central y constante en el funcionamiento de la psiquiatría, como una de las condiciones históricas de su difusión, a través de las cuales logró captar y extenderse hacia la población adulta. De los elementos que identifica Foucault en relación con el papel de la infancia en la psiquiatría (Foucault, 1999, p. 281 y sgtes.), recupero algunos que resultan pertinentes para el análisis del ADHD.

El primero es que esta consideración de la infancia como punto focal en torno del cual se organizan la psiquiatría del individuo y de las conductas, permite que esta disciplina entre en correlación con la neurología y con la biología general. La psiquiatría ya no necesita contar (como en su etapa alienista) con un corpus conceptual isomorfo, que imite al de la medicina orgánica para ser considerada “ciencia” (Foucault, 1999, p. 153). Desde los análisis de Foucault, la neurología del desarrollo, por un lado, y las concepciones evolucionistas de la biología general, por otro, se convierten en el aval para que la psiquiatría pueda funcionar como saber médico-científico, específicamente en torno a la infancia (Foucault, 1999, p. 284).

Otro elemento que retomo de los análisis de Foucault es que la infancia le proporcionó como insumo de análisis a la psiquiatría, la noción de “estado de desequilibrio”, en el que los elementos del organismo funcionan de una manera que, sin ser patológica o enferma, tampoco es considerada normal.

En relación con el ADHD, la idea de desajuste, des-armonía y falta de balance en el funcionamiento del cuerpo como modo de entender la fisiología del niño anormal (acentuando las fallas en el cumplimiento de las diversas funciones orgánicas) es un componente fundamental en la conceptualización del *niño desatento e hiperactivo*, a través de la noción de *disfunción cerebral*



*mínima*. El recurso a esta noción, surgida de la neurología, ilustra además la persistencia en su imbricación con la psiquiatría, y marca una línea de análisis muy interesante para pensar la conformación de la noción ADHD.

### **2-f.1. El cambio en la teoría psiquiátrica y la doble acepción de la norma**

Para pensar las relaciones que se han establecido históricamente entre la psiquiatría y la infancia, también resulta pertinente recuperar otros aportes de Foucault. En el Curso *Los Anormales* (Foucault, 1999, p. 150 y sgtes.), señala un cambio operado en la teoría psiquiátrica a mediados del siglo XIX, en virtud del cual se funda la “nueva” psiquiatría, que desplaza las concepciones de los alienistas que primaban hasta entonces. Atravesado por el proceso de medicalización de la sociedad antes aludido, este cambio conlleva un funcionamiento de carácter novedoso en el discurso psiquiátrico, una reorganización epistemológica completa de la psiquiatría.

El primer cambio consistió en el abandono de la noción —que era clave en el corpus teórico alienista— de *locura parcial*, entendida como la especie de locura que sólo puede comprometer un sector de la personalidad y de la conciencia, así como influir solamente en algunos aspectos del comportamiento, pudiendo quedar inalteradas otras vastas porciones del edificio psicológico y de la personalidad del individuo. En el lugar de la locura parcial se ubicó la noción reunificadora de *locura global*; una noción de locura que entiende que la enfermedad mental se manifiesta en un individuo total y profundamente loco. Los síntomas pueden ser parciales —afectar solamente regiones de la personalidad o de la conciencia—, pero la locura invariablemente afecta al individuo en su totalidad.

Con base en esta primera reunificación, se da el segundo cambio en la teoría psiquiátrica, que consiste en que la reunificación de la locura no se efectúa en el plano de lo que los alienistas consideraban su nudo principal —esto es, en el nivel de la *conciencia* o de la *percepción de la realidad*— sino a partir de la *voluntad*, y en el eje de oscilación entre lo voluntario y lo involuntario. Será considerado loco quien presente una perturbación en ese juego entre lo voluntario y lo involuntario. Esto lleva a que el foco de la problemática psiquiátrica esté puesto en los modos específicos del comportamiento —y en la *espontaneidad* del comportamiento—, abandonándose la indagación por las formas lógicas del pensamiento, que a través de la noción de *delirio* eran centrales en el pensamiento alienista.

De aquí en más, la tarea de la psiquiatría ya no pasará —como en el pensamiento alienista— por encontrar el elemento de delirio que subyace bajo lo instintivo —y que permite hablar de “locura”—, sino de descubrir cuál es, detrás del delirio, el desorden de lo voluntario y lo involuntario que permite comprender la formación de aquél. Las alucinaciones, los delirios agudos, la manía, las ideas fijas, etc., serán entendidos como resultado del ejercicio involuntario de las facultades, de lo instintivo y lo automático.

Foucault entiende esto como un proceso de relajamiento epistemológico

de la disciplina psiquiátrica, que se da en dos direcciones: en una dirección, como *apertura*, y en otra dirección, como *acoplamiento*.

*Como apertura* de un nuevo campo sintomatológico: porque a partir de esta doble inversión, la psiquiatría puede incorporar o descartar como síntoma de enfermedad una serie de fenómenos que no tenían —hasta entonces— status en el orden de la enfermedad mental. Con esta concepción sintomatológica del funcionamiento de la conducta, cualquier elemento o forma de conducta podrá ser entendido —o no— como síntoma de una enfermedad posible, a partir de su distanciamiento o cercanía con respecto de reglas de orden y conformidad, definidas ya sea contra un fondo de regularidad administrativa, contra un fondo de obligaciones familiares, o contra un fondo de normatividad política y social. Las distancias o acercamientos respecto de estos fondos, entonces, serán las que definen una conducta como síntoma potencial de enfermedad.

Pero, no se trata solamente de una cuestión de grado. No importa sólo el *cuánto*, sino también el *cómo*, el modo en que estas distancias se ubican con respecto al eje voluntario/involuntario. Así, la *distancia con respecto a la norma* y el *grado de automatismo* se convierten en las dos variables con las cuales una conducta se considerará dentro del registro de la *salud* mental o de la *enfermedad* mental. De este modo, si la distancia y el automatismo en la conducta son ínfimos, la nueva psiquiatría dirá “hay conducta sana”; si, por el contrario, la distancia y el automatismo (aunque con diverso grado e intensidad) se incrementan, la nueva psiquiatría verá un estado de enfermedad, que habrá que ubicar y clasificar, valiéndose de esa distancia y ese automatismo crecientes.

Esta transformación conlleva una consecuencia muy importante a los fines de nuestra investigación acerca del ADHD. Y es que, entendida la *enfermedad* a partir de estas consideraciones, la psiquiatría incorporará como parte del diagnóstico, del campo de análisis, una cantidad importante de información empírica, de datos, hechos y comportamientos descriptibles, que podrá examinar en su valor sintomatológico en función del eje voluntario/involuntario y de la distancia respecto de la norma, sin recurrir al concepto de “alienación del pensamiento”.

*Como acoplamiento* con la medicina orgánica: el pensamiento alienista, su discurso y su práctica, presentaban una estructuración formal isomorfa con el discurso médico, y por ello sus análisis y sus objetos mismos podían ser entendidos en los términos de un discurso médico-psiquiátrico. Como lo señalé más arriba, la nueva psiquiatría se vincula con la medicina pero no por la organización formal del saber y del discurso psiquiátrico, sino a nivel de contenido, a través de la neurología. La psiquiatría tratará de encontrar un equivalente, un soporte neurológico para los trastornos y síntomas psiquiátricos. Este es otro de los elementos que, para el análisis del ADHD, resulta de suma importancia.

De aquí en más, y con los nuevos elementos con que cuenta la psiquiatría, cualquier desorden de conducta será susceptible de ser ubicado en el eje

voluntario-involuntario. Con el foco puesto en los desórdenes de la conducta, cuestiones que anteriormente sólo se ubicaban bajo una égida moral, disciplinaria o judicial (como la indisciplina, la agitación, la indocilidad, el carácter reacio o la falta de afecto), podrán ser psiquiatrizadas (Foucault, 1999, p. 154).

Y todas estas transformaciones van de la mano de un anclaje profundo en la medicina del cuerpo, que abre la posibilidad de una somatización no simplemente de forma, o al nivel del discurso, sino en la esencia misma de la enfermedad mental, gracias a la cual la psiquiatría se erige como ciencia médica, ciencia médica de las conductas, de las conductas *anormales*.

Esta doble referencia (al desorden de la conducta y a la somatización de la enfermedad mental) implica a su vez una doble utilización de la *norma*, que también resulta muy adecuada para mis estudios sobre ADHD. La psiquiatría pondrá en consonancia dos realidades de la *norma*. Una *jurídica*, que merced a la apertura del campo sintomatológico incorporará la norma como regla de conducta, como ley informal, como principio de conformidad. Lo opuesto a la norma será entendido como lo irregular, lo excéntrico, lo extravagante, lo desordenado, que está desnivelado y distanciado de ella. Otra *médica*, que vía acoplamiento con la medicina orgánica, concebirá la norma como regularidad funcional, como principio de funcionamiento adaptado y ajustado. Lo opuesto a lo normal será entendido como patología, morbilidad, desorganización, disfunción.

La base de la psiquiatría quedará conformada por esta doble acepción de la norma, constituyendo un campo mixto en el que se imbrican las perturbaciones al orden y los trastornos del funcionamiento. Su objeto serán los anómalos, los anormales, que lo son en sus conductas y en su ser mismo.

Merced a dicha transformación, se asiste a una configuración nueva de la noción de *enfermedad* en la que se produce:

- la reunificación del concepto en torno a lo sintomático y lo voluntario, aplicado a un individuo que está completa y esencialmente enfermo,
- el relajamiento epistemológico de la disciplina, entendido como apertura de un nuevo campo sintomatológico y como acoplamiento con la medicina orgánica,
- y la doble utilización de la norma (en términos jurídicos y médicos).

Estas transformaciones introducidas en el discurso psiquiátrico pincelarán una manera particular de concebir la enfermedad —como enfermedad de la conducta, de una conducta que está trastornada, desordenada—, que constituye una de las condiciones de posibilidad que permiten que el ADHD pueda ser entendido desde ciertos discursos como *trastorno* o *desorden* de la *conducta* infantil.

Por eso, aunque no pienso ni abordo al ADHD como locura, he recuperado este acontecimiento porque ambos (locura y ADHD) son resultado de una construcción y una concepción específica de enfermedad, de un modo de caracterizar problemas que la sociedad considera como “no esperables”. Como

el discurso nunca es unitario, como las formaciones discursivas se dan en la dispersión, y porque se relacionan estrechamente con las prácticas sociales, hay también otras miradas que conciben de otras maneras al ADHD, pero son aquellas en las que este elemento puede encontrarse como una capa importante del discurso y la práctica, las que busco conocer en la investigación.

### **3. Palabras finales**

A lo largo de estas páginas, he rastreado algunas nociones, desde el aporte de la discursividad de Michel Foucault, y sopesado su utilidad para reflexionar acerca de la emergencia y circulación del ADHD como trastorno de la conducta en la infancia. Intenté articular conceptos y procesos históricos, identificar y recortar áreas teóricas de interés, y reflexionar acerca de las posibilidades que abre la batería de herramientas metodológicas enunciadas por Foucault para pensar nuevas categorías de análisis, así como también su utilidad y pertinencia para investigar fenómenos empíricos contemporáneos y complejos.

Esto no equivale a impulsar una traspolación sin más de sus análisis de la Europa del siglo XVIII y XIX a la Argentina del siglo XXI. Antes bien, se hace necesario sostener una perspectiva crítica y creativa, que atienda a las especificidades y límites que presentan la teoría y metodología en Foucault para efectuar el análisis del ADHD, sin perder de vista la historicidad y la complejidad de la problemática bajo estudio.

La intención es tomar esos esquemas en la medida en que resulten útiles para la formulación de interrogantes, categorías de análisis e incluso de esquemas propios, que se adecuen a las necesidades investigativas, o que brinden claves para reflexionar acerca de una situación estratégica particular.

En ese sentido, espero que el trabajo realizado resulte una contribución a la posibilidad de pensar al ADHD como problemática susceptible de un abordaje foucaultiano. El trabajo no está centrado en el estudio del ADHD en sí mismo, como entidad clínica. Tampoco aspiro a ofrecer una definición concluyente del ADHD, ni un aporte para una “mejor” o “más adecuada” construcción del concepto, o para establecer la jerarquía exacta que debería tener en el corpus de patologías, trastornos de la conducta o enfermedades neurológicas, en las que suele inscribirse.

Antes bien, parto de problematizar la existencia del concepto ADHD, desde una perspectiva crítica que contempla su historicidad y las múltiples relaciones de fuerza que intervienen en su conformación.

Esto implica incorporar elementos novedosos para el abordaje de la problemática. Y las herramientas proporcionadas por la discursividad foucaultiana, según lo expuse, resultan especialmente adecuadas para adentrarnos en esta indagación.

### Lista de referencias

- American Psychiatric Association (APA) (1994). *Manual DSM IV-TR de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales*. Ed. Electrónica.
- Benasayag, L. (Comp.) (2007). *ADDH. Niños con déficit de atención e hiperactividad. ¿Una patología de mercado? Una mirada alternativa con enfoque multidisciplinario*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bernaldo de Quirós, G. & Joselevich, E. (2003). *AD/HD. Qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y maestros*. Buenos Aires: Paidós.
- Bianchi, E. (2009, agosto 5-7). Tests psicométricos y construcción de la infancia anormal. Aproximaciones desde el análisis del Déficit de Atención e Hiperactividad. En UBA, *Área Proceso de salud, enfermedad y atención: VIH/sida, drogas, enfermedades crónicas y cuidados paliativos*. VIII Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. Instituto de Investigaciones Gino Germani. 1 CD ROM ISBN 978-950-29-1163-2.
- Carbajal, M. (2007). ADD y ADHD, una mirada desde el periodismo. En Benasayag L. (Comp.). *ADDH. Niños con déficit de atención e hiperactividad. ¿Una patología de mercado? Una mirada alternativa con enfoque multidisciplinario* (pp. 237-244). Buenos Aires: Noveduc.
- Castel, R. (1976). *El Orden Psiquiátrico. La edad de oro del alienismo*. Madrid: La Piqueta, 1980.
- CDC. Centers for Disease Control and Prevention. [En línea]. [consulta: 16 de diciembre 2008]. Disponible en: <<http://www.cdc.gov/ncbddd/ADHD/>>
- CHADD. Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. [En línea]. [consulta 16 de diciembre 2008]. Disponible en: <<http://www.chadd.org/>>
- Conrad, P. (1982). Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social. En Ingleby D. (Ed.) *Psiquiatría Crítica. La política de la salud mental* (pp. 129-154). Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- Conrad, P. (2007) *The medicalization of society. On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Conrad, P. & Schneider, J. W. (1992). *Deviance and Medicalization. From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Consenso de expertos del área de la salud sobre el llamado 'Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad'. [En línea]. [Consulta 12/12/2008]. Disponible en: <<http://www.forumadd.com.ar/consenso.htm>>
- De Marinis, P. (1998). La espacialidad del ojo miope (del poder). Dos ejercicios de cartografía social. *Revista Archipiélago*. 34-35.
- Deleuze, G. (1990). *Post scriptum sobre las sociedades de control*. En *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

- Donzelot, J. (1977). *La policía de las familias*. España: Pre-Textos.
- Faraone, S. (2008). *Medicalización de la infancia: Una mirada desde la complejidad de los actores y de las políticas*. [En línea]. [Consulta 20 de noviembre 2008]. Disponible en <<http://www.topia.com.ar>>
- ForumADD.com.ar. ADD, TGD, TOD, bipolaridad... Cuestionando etiquetas. [En línea]. [Consulta: 14 de diciembre 2008]. Disponible en: <<http://www.forumadd.com.ar/>>
- Foucault, M. (1964). *Historia de la Locura en la Época Clásica*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad*. T. I. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). ¿Qué es un autor? *Revista Literatura y conocimiento. Instituto de Investigaciones Literarias "Gonzalo Picón Fevres"*. [En línea]. [Consulta 23 de noviembre 2008]. Disponible en: <<http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/midias/foucault.pdf>>.
- Foucault, M. (1985). *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. España: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1990a). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira..
- Foucault, M. (1990b). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1991a). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991b). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (1999). *Los Anormales*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2003). *El Poder Psiquiátrico*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2004a). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2004b). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2008). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: FCE.
- Fundación para la Investigación del "Déficit Atencional e Hiperquinesia". [En línea]. [Consulta: 12 de octubre 2007]. Disponible en: <<http://www.adhd.com.ar/publicaciones.htm>>
- Giù Le Mani Dai Bambini. [En línea]. [Consulta: 20 de diciembre 2008]. Disponible en: <<http://www.giulemanidaibambini.org/consensus/>>
- Iriart, C. (2008). *Capital financiero versus complejo médico-industrial: los desafíos de las agencias regulatorias*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(5). pp.1619-1626.
- Janin, B. (2004). *Niños desatentos e Hiperactivos. ADD/ADHD. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mayes, R. & Rafalovich, A. (2007). *Suffer the restless children: the evolution of ADHD and paediatric stimulant use, 199-80*. *History of Psychiatry*, 18



- (4), pp. 435-457.
- Murillo, S. (1996). *El discurso de Foucault. Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: CBC.
- Murillo, S. (2002). La cuestión social en Buenos Aires. La condición trágica de los sujetos. En Susana Murillo (Comp.) *Sujetos a la incertidumbre. Transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual* (pp. 29-92). Buenos Aires: CCC.
- NIH. National Institutes of Health. [En línea]. [Consulta: 15 de diciembre 2008]. Disponible en: <<http://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml>>
- Plataforma Contra la Medicalización de la Infancia. [En línea]. [Consulta: 15 de diciembre 2008]. Disponible en: <<http://www.plataformaicmi.org/>>
- Rafalovich, A. (2001). *The conceptual History of Attention Deficit Hyperactivity disorder: idiocy, imbecility, encephalitis and the child deviant, 1877-1929*. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, (22), pp. 93-115.
- Rosen, G. (1974). *De la policía médica a la medicina social. Ensayos sobre la historia de la atención a la salud*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Sedronar – Observatorio Argentino de Drogas & UBA - Instituto de Investigaciones Gino Germani (2008). *La medicalización de la infancia. Niños, escuela y psicotrópicos*. [En línea]. [Consulta 11 de marzo 2009]. Disponible en: <<http://www.observatorio.gov.ar/investigaciones/info%20completo%205%20dic.pdf>>.
- Stiglitz, G. (Comp.) (2006). *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Buenos Aires: Grama.
- Vasen, J. (2007). *La atención que no se presta: el “mal” llamado ADD*. Buenos Aires: Noveduc.

---

#### Referencia:

Eugenia Bianchi, “La perspectiva teórico-metodológica de Foucault Algunas notas para investigar al ‘ADHD’”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp 43-65.  
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---





Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 67-86, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina\*

**Eduardo de la Vega\*\***

Investigador en el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario.

• **Resumen:** *En este artículo analizo los abordajes con los que desde distintos ámbitos se pretende intervenir en problemáticas de la infancia pobre.*

*En Argentina, entre las narrativas más destacadas sobresale el psicoanálisis, que luego de su consagración en la clínica no deja de mostrar una vocación por las masas sufrientes y excluidas.*

*No obstante, las intervenciones psicoanalíticas (en la villa, en la escuela) parecen psicologizar —frecuentemente— el conflicto social. La eficacia política del psicoanálisis ha sido puesta en duda también por el nuevo pragmatismo filosófico que descrece de su utilidad pública.*

*Cierra el análisis un debate teórico sobre este cuestionamiento amplio que enfrenta a los teóricos de la Deconstrucción y al filósofo Richard Rorty, para retomar finalmente las reflexiones de Lacan sobre psicoanálisis y política.*

**Palabras clave:** Psicoanálisis, política, infancia, pobreza, patologización, Deconstrucción, Pragmatismo.

### **Piscanálise e política. Patologização da infância em situação de pobreza na Argentina**

• **Resumo:** *Neste artigo se analisam as abordagens com os quais, desde diferentes contextos, pretende-se intervir nas problemáticas da infância em situação de pobreza. Na Argentina a psicanálise emerge como uma das narrativas mais destacadas, e após da sua consagração no campo da clínica, não deixa de assinalar uma vocação pelas masas que sofrem e são excluídas.*

*Porém, as intervenções psicanalíticas (na favela, na escola) parecem “psicologizar”, com frequência o conflito social. A eficácia política da psicanálise tem sido questionada também pelo novo pragmatismo filosófico que não acredita em sua utilidade política.*

*Fecha este análisis un debate teórico sobre o questionamento amplo*

---

\* El presente artículo forma parte de un ensayo más extenso (*Diversos y colonizados, Sueños multiculturales y posviolencias*) aún en elaboración, cuyas fuentes se remontan al seminario del programa de doctorado dictado por el autor en la Facultad de Psicología de la Universidad de Rosario, entre mayo y agosto de 2009.

\*\* Doctor en Psicología. Correo electrónico: [edelavega@arnet.com.ar](mailto:edelavega@arnet.com.ar)

*que confronta aos teóricos da desconstrução e ao filósofo Richard Rorty, para retomar finalmente, as reflexões de Lacan sobre psicanálise e política.*

**Palavras chave:** Psicanálise, política, infância, pobreza, patologização, Deconstrução, Pragmatismo.

### **Psychoanalysis and politics. Pathologization of the poor childhood in Argentina**

• **Abstract:** *In this article I analyze different approaches that, from diverse fields are aimed to take action in connection with poor childhood.*

*In Argentina, among the most outstanding narratives, psychoanalysis is the one that stands out from the rest; after its success in clinical practice, it continues showing vocation towards the long- suffering and excluded childhood.*

*However, psychoanalytic interventions (in the slums, at school, etc.) frequently seem to psychologyze the conflict and the social drama. The political efficiency of psychoanalysis has been also questioned by the new philosophical pragmatism which distrusts the public utility of psychoanalysis.*

*The analysis is closed by a theoretical debate about this huge controversial issue that brings deconstruction theoreticians and the American philosopher, Richard Rorty, face to face, in order to finally retake Lacan's reflections on psychoanalysis and politics.*

**Key words:** Psychoanalysis, politics, childhood, poverty, pathologization, Deconstruction, Pragmatism.

**-1. Introducción. -2. Un psicoanalista en la villa. -3. La razón clínica. -4. Psicoanálisis, ironismo y utopía social. -5. El reverso de la política. -6. Entre el dolor y la felicidad. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida octubre 9 de 2009; versión final aceptada marzo 26 de 2010 (Eds.)*

#### **1. Introducción**

De la mano de nuevos relatos una promisorio ilusión interpela y seduce a la vida política. La utopía libertaria y multicultural brilla sobre las ruinas del imaginario moderno, mientras renueva las promesas del viejo paradigma transformador.

El nuevo sueño igualitario deviene en un escenario complejo y problemático, cuya urgencia representa un requerimiento de la democracia actual. Tal demanda parece corresponder a las exigencias de los tiempos que corren, donde un mundo exílico, migrante y globalizado, contrasta con las anteriores pretensiones de identidades totalizantes, clasificaciones cerradas y geografías ajustadas a la nacionalidad.

Las nuevas exigencias imponen el reconocimiento de las identidades postcoloniales (negro, chicano, mujer, homosexual, discapacitado, etc.), que surgieron de las luchas comunitarias y reivindicaron la utopía multicultural.

No obstante, el paisaje resulta mucho más complejo y extraño cuando entra en escena —más allá de los anhelos comunitarios de las comunidades subalternas— la lógica excéntrica y errática de la economía global.

En la era de los flujos globalizados y del capital supranacional, la nueva racionalidad económica descree del disciplinamiento del deseo, de los flujos estáticos y de los mercados homogéneos. Su implacable estrategia se olvida de la norma y promueve lo diverso, rechaza las inmovilizaciones espaciales mientras estimula el nomadismo y la dispersión.

La economía globalizada transforma cualquier producción cultural (arte, deporte, literatura, etc.) en mercancía, incluso aquellas que surgen de las experiencias comunitarias o subalternas, como la novela antillana, la poesía afroamericana, el *rap gangsta* o el básquetbol de la NBA.<sup>1</sup>

Brian Massumi (2002, p. 224) describe con precisión la nueva dialéctica económica y sus efectos paradójicos de travestismo y confusión:

*Cuando más variado, o incluso errático, mejor. La normalidad empieza a perder su fuerza. Las regularidades se empiezan a aflojar. Este aflojamiento de la normalidad es parte de la dinámica del capitalismo. No se trata de una simple liberación. Es la propia forma de poder del capitalismo. Ya no es el poder disciplinario institucional el que lo define todo, sino el poder del capitalismo de producir variedad a partir de la saturación de los mercados. Consigue variedad y producirás un buen mercado. Las más extrañas tendencias afectivas son aceptadas, siempre y cuando se pague por ellas. El capitalismo comienza intensificando o diversificando el afecto pero sólo para extraer plusvalor. Secuestra el afecto para intensificar su potencial de ganancia. Literalmente, valoriza el afecto. La lógica capitalista de producción de plusvalor comienza a apropiarse del campo relacional, que es también el dominio de la ecología política, el campo ético de resistencia a la identidad y a las vías predecibles. Esto es muy problemático y confuso, porque parece que se está dando un cierto tipo de convergencia entre la dinámica del poder capitalista y la dinámica de la resistencia (Massumi, 2002, p. 33).*

Aquella racionalidad adquiere connotaciones extremas cuando se analizan los ámbitos periféricos (también globalizados). Allí, tras la caída de los experimentos neoliberales, el relato multicultural colorea los discursos oficiales mientras el drama social, la pobreza extrema y la desigualdad

---

<sup>1</sup> No es mi intención hacer un análisis de la lógica del capital y las formas actuales del malestar. No obstante, retomo los trabajos de Baudrillard (1978) en dichos ámbitos, los cuales han sido utilizados como herramientas conceptuales parciales que aportan a mis análisis e interpretaciones, especialmente, en relación con las características de impostura y simulacro de muchos relatos que originalmente fueron propuestos en ámbitos subalternos.

obscorecen el paisaje inclusivo e inquietan al espíritu integrador.

En aquel escenario globalizado, los poderes ya no ubican sus trincheras de combate en los aparatos reales sino que operan a nivel del lenguaje. ¿Cuáles son sus mecanismos? Transcribir los viejos códigos, utilizando para ello las nuevas designaciones y manteniendo prácticamente intacto el referente: el negro, el deficiente, el inmigrante, es llamado ahora diverso, especial, y es tolerado o condenado a nuevas formas coloniales (las cuales no excluyen su posible eliminación).

El mecanismo opera con astucia y da prueba de una novedosa racionalidad. Se trata de depurar los discursos, cortocircuitarlos, bastardearlos, descontextualizarlos para articularlos con significaciones ajenas a ellos y decir otra cosa distinta de la que ellos dicen, pero con su apariencia.

Dicha mecánica no parece nueva; sí es nueva esa ruptura masiva entre las palabras y las cosas, entre el significante y el significado; ese desamarre entre el discurso y el referente, que libera la deriva del lenguaje a una remisión infinita.

Esa vocación extrema, en los tiempos que corren, por el uso de los signos desvinculados de sus referentes habituales deja lugar —como propone Baudrillard (1978)— al simulacro, a la seducción de los signos, que ya no representan nada, sólo parodian, simulan, producen lo real.

En el nuevo escenario, los enfrentamientos parecen haber perdido su virulencia, su solidez; los adversarios se intercambian y las causas se transmutan; la parodia, el cinismo, ocupan el centro de la escena mientras las apariencias triunfan, al mismo tiempo que producen la realidad.

No sorprende, en dicho contexto, que el psicoanalista o el filósofo sean las figuras convocadas para el nuevo ordenamiento. En los talleres de la Deconstrucción, un diván colectivo será ofrecido para hablar de los fracasos y confesar los sufrimientos, mientras nada cambia en el horizonte de la política, más allá de las formas de su enunciación.

## **2. Un psicoanalista en la villa**

En ocasiones, los territorios devastados, pobres y miserables constituyen un promisorio ámbito de misión. Las intervenciones, en aquellos contextos, incorporan una serie de recursos que los especialistas de la conducta prometen, junto a la calma y la felicidad.

En el centro de la escena, es frecuente encontrar al médico ofreciendo su ayuda especializada, adjudicando nombres al sufrimiento e indicando medicamentos al dolor. La psiquiatrización de la infancia pobre acompañó al renovado emplazamiento de las instituciones (escuelas, centros de salud, etc.) que balizan —con sus odas multiculturales y su lírica de la diversidad— la nueva geografía social.

Desde la escuela, las promesas de inclusión del ‘otro’ diferentes (hay que nombrarlo: negro, indígena, inmigrante...) fueron formuladas junto al aumento

sin precedentes de la pobreza extrema y la exclusión. El discurso multicultural adoptado por la actual escuela democrática inventó, justificó y promovió —con mucho entusiasmo— un extraño territorio, de límites confusos y localización imprecisa. Dicho territorio atraviesa y segmenta —en toda su extensión— el ámbito educativo, delimitando nuevos espacios diferenciales (escuelas rurales, periféricas, complementarias, especiales, etc.) destinados a la infancia pobre (De la Vega, 2008).

En el límite de aquella segmentación, los renovados estigmas psiquiátricos y neurológicos (ADD, Trastornos Generalizados del Desarrollo, etc.) junto a los medicamentos que modifican la conducta de los niños y niñas cada vez más pequeños (la ritalina es su mayor paradigma) trazan los contornos más duros de la nueva selección social.

Otros discursos, de mayor elaboración y con genealogías también ilustres, son utilizados para identificar las filiaciones ilegítimas, trazar las procedencias innobles, pacificar la furia de los cuerpos. Los trastornos de la subjetividad han sido invocados para transformar en déficit aquello que es alteridad radical, pura diferencia, que surge de un *Eros* afirmativo y resiste el caos y la destitución.

El psicoanálisis participa también de aquella cruzada. Los laberintos de la villa —donde el deseo corre siempre detrás de la necesidad— no hacen retroceder ni constituyen un obstáculo para los retoños postmodernos de Freud y Lacan.

En octubre de 2003, luego de la caída del neoliberalismo, el drama social había mostrado sus contornos más extremos en la Argentina. Los índices de pobreza e indigencia revelaban una profunda y extensa fractura social mientras la situación de la infancia era aun más trágica. Según cifras de Unicef, durante el primer semestre del 2004 el 62,7 % de los individuos menores de 18 años eran pobres y el 28,2 % indigentes (Unicef, 2006).

Una novedosa ponencia presentada en la reunión Lacanoamericana de Psicoanálisis (Álvarez, 2003), aporta una muestra paradigmática de aquel misionariado. Su autora, una psicoanalista de cierto prestigio, comenzaba su disertación con una cita de Lacan, para situar el tema que proponía desarrollar: “*La ignorancia de la necesidad no puede participar de la función del analista*”, fue la sentencia que abrió el ritual para comenzar a decir aquella verdad (a medias, por supuesto) que la psicoanalista revelaría sobre la villa, el sufrimiento y la muerte.

Enseguida, de acuerdo siempre con la liturgia, surgía la consabida apelación al discurso y una nueva cita del Maestro: “*La necesidad es inseparable del hablar; ya que la necesidad es necesidad de discurso*”, para situar mejor el hambre y la desnutrición infantil que se generalizaba y hacía estragos en aquellos contextos.

Una larga letanía sobre el ser de lenguaje, la falta y el goce, seguía a aquellas primeras invocaciones para concluir que “*la necesidad es el fundamento del discurso*”, aunque también “*el discurso debe necesariamente*

*articular la necesidad”.*

A partir de allí surge la pregunta sobre qué puede hacer un psicoanalista en la villa donde los niños y niñas se mueren de hambre mientras sus madres y padres se quedan sin lenguaje y no pueden anticipar la tragedia.

Para ensayar una respuesta aparece la referencia clínica, en este caso, una intervención realizada en un barrio marginal de Rosario, en el ámbito de un Centro de Salud.

En aquellos contextos de pobreza extrema, la indagación psicoanalítica descubre cierta resignación de los sujetos adultos ante el sufrimiento de sus hijas e hijos, que parece expresarse por la vía de la ignorancia: “(...) *las mamás de estos chicos no se daban cuenta que los chicos estaban desnutridos, incluso no se daban cuenta hasta sus últimas consecuencias. Porque a veces se morían sin que hubiera habido ninguna alarma, ninguna consulta, nada.*” (Álvarez, 2003, p. 5)

A continuación, y de acuerdo siempre con las reglas, correspondía invocar a la ética del psicoanálisis, la cual aportaría la respuesta que guía al oficiante en aquellos contextos devastados: “*Que la falta se inscriba en el discurso*” (Álvarez, 2003, p. 4).

Un interrogante parece imponerse frente a la lógica misma de esta argumentación: ¿cuál es la falta que deberá promoverse si todo en la villa es carencia, miseria, ausencia? La falta de trabajo, vivienda, alimentos, escuelas, médicos, etc., impregna todo el paisaje, que sólo muestra dolor y desolación.

Sin embargo, aquello no constituye obstáculo para un psicoanálisis ético que se interesa por la multitud, y que irá a interpretar como “*falta de la falta*” esa supuesta ignorancia de la necesidad (de alimentarse), esa aparente falta de registro de las madres, sobre la situación de sus hijas e hijos.

Sorprende, en quienes brillan por su inmensa capacidad de bucear en las aguas profundas del discurso, aquella atribución de ‘ignorancia’, de no ‘darse cuenta’, de ‘desconocimiento’. Sorprende también el dogmatismo con que se inscriben aquellos efectos del drama y la tragedia, en el consabido registro de la falta, especie de comodín para todo uso que patologiza —sin duda— el desgarramiento social.

¿Qué es lo que autoriza a hablar de ignorancia de la necesidad? No hay fundamento alguno, ni psicoanalítico, ni filosófico, ni sociológico, que permita codificar como ‘desconocimiento’ el vínculo de discurso que estos sujetos mantienen, antes que nada, con las instituciones asistenciales.

Mucho menos, para interpretar una realidad histórica y políticamente situada, utilizando para ello la misma fórmula que propone Lacan como algoritmo del discurso de dominio. Constituye una absurda paradoja colocar en una misma posición de enunciación a los desposeídos de todo —incluso de la posibilidad de hablar—, y quienes deben ser ubicados en un lugar de amo.

Pero más allá de esto, ¿cuál es el sentido de interrogar el estatus psicológico (o psicoanalítico) de aquella falta de saber o de discurso, sin articular su dimensión política? Se trate de forclusión, negación o denegación de la

realidad, ¿qué utilidad tiene —si no se sitúan esas coordenadas centrales— preguntarse sobre las defensas que pone en funcionamiento el sujeto cuando cae y se hunde en el abismo de la exclusión?

¿No sería más útil reconocer, como propone Sygmunt Bauman, que estos sujetos se han quedado sin lenguaje debido a su condición de excluidos, al hecho de haber sido arrojados a un espacio donde —de acuerdo con Giorgio Agamben— su *bios* (la vida de un sujeto socialmente reconocido) ha sido reducido a *zoë* (vida puramente animal) donde las manifestaciones esencialmente humanas han sido recortadas o anuladas? (Bauman, 2004, p. 103).

O tal vez sería más prudente comenzar interrogando al relato postcolonial. Sin dudas, ha sido un mérito del postcolonialismo indagar las posibilidades de enunciación de los sujetos excluidos. Los teóricos postcoloniales advirtieron sobre el hecho de que en las relaciones de dominación existe una supresión discursiva de los sujetos colonizados o subalternos, lo cual constituye una encrucijada para cualquier situación de subalternidad<sup>2</sup>.

¿Cómo es posible enfrentar la relación colonial sin utilizar las armas de los colonizadores, es decir, sus relatos, sus palabras, sus ficciones —científicas, literarias, ideológicas, etc.— que justificaron el gesto colonizador?

La célebre pregunta de Gayatri Spivak (1995, p. xxvi) sobre la posibilidad de hablar de los sujetos subalternos interroga los mecanismos de aquella supresión: “*Cuando el subalterno ‘habla’ para ser escuchado e introducirse en una estructura de resistencia responsable (en el sentido de responder y ser respondido), él o ella está en camino de convertirse en un intelectual orgánico*”.

Cuando el sujeto subalterno puede hablar —es decir, hablar de una manera que realmente importa— ya no es un subalterno. No existe, de acuerdo a Spivak, una identidad o una consciencia subalterna por fuera de las estructuras discursivas dominantes. Dejar la subalternidad implica entrar en contacto con dichas estructuras.

Parece interesante retomar el análisis de Spivak —y contrastarlo con el relato de nuestra psicoanalista— sobre el suicidio de Bhuvaneswari Bhaduri, en la India colonial.

Involucrada en la lucha por la independencia de su país, Bhaduri había sido incapaz de cometer un asesinato político que le había sido asignado, por lo cual se ahorcó en Calcuta, en 1923.

El suicidio de la joven india puede ser reinscrito —sugiere Spivak— como un acto subversivo, en la medida en que Bhaduri esperó la menstruación antes de quitarse la vida, simbolismo que desafía al *sati*, el ritual de autoinmolación de las viudas en las hogueras funerarias, prescripto por la tradición patriarcal

---

<sup>2</sup> Silenciamiento que es más intenso, por otra parte, cuando se trata de mujeres. Silenciadas, excluidas y olvidadas, las mujeres constituyen el paradigma radical de la subalternidad, que subyace y fundamenta a otras dominaciones (de raza, de clase, de religión, etc.).



hindú.

El suicidio de Bhaduri articula, de este modo, el cuerpo como texto de una contranarrativa —aunque vana en este caso<sup>3</sup>— que parece ser la única forma de la mujer india de entrar en la historia, en el discurso.

No pretendo, luego de revisar el texto de Spivak, inscribir el drama de los niños y niñas desnutridos de la villa —y de sus madres— en el registro de una escritura que se articularía al nivel del cuerpo, como en la experiencia de Bhaduri.

Sólo me interesa señalar, como nos recuerda Hauke Brunkhorst (Bauman, 2004, p. 103), aquella condición de la exclusión:

*(Para) los que quedan fuera del sistema funcional, sea en la India, en Brasil o en África o incluso, como sucede en la actualidad, en muchos barrios de Nueva York o de París, cualquier otro sitio pronto resultará inaccesible. Ya no se oirá su voz, con frecuencia se quedan literalmente sin habla.*

La falta de lenguaje debe ser analizada allí, como lo hacen también Bauman, Rorty o Spivak, en el interior de un contexto interpretativo que no excluya ni la historia ni la política.

No se trata de un problema clínico sino político. Ignorar esto parece psicologizar el vínculo social, lo cual oculta —a menudo tras la pregnancia de discursos consagrados— la imposibilidad de las instituciones para desenvolverse en ámbitos de miseria y desolación.

### 3. La razón clínica

Muchas veces la impotencia se transforma en la desafiliación absoluta o en la destitución, como describen Silvia Duschatzky y Cristina Corea en *Chicos en Banda* (2004).

Otras veces, representa el terreno fértil —como acabamos de ver— para ensayar ciertas experiencias y promover, en un nuevo ámbito de misión, las reveladoras bondades del diván.

Una novedosa intervención, habitada por un espíritu similar que la anterior, muestra aquella insistencia en la clínica junto a la mistificación del lazo social (Stefan, 2008).

La intervención se realiza en una escuela que recibe “*niños desafiliados y desamarrados del vínculo con el otro*”, que “*atraviesan situaciones de alta vulnerabilidad*” y que se encuentran privados, por momentos, “*de ocupar el lugar de niños*”.

Se trata de “*niños en situación de calle*”, violentos, que no aprenden ni juegan, ni registran el sufrimiento. Las operaciones de subjetivación en estos chicos y chicas parecen estar comprometidas y su identidad es puesta en cuestión (“*fallas en el proceso de estructuración del yo*”).

---

<sup>3</sup> Vana, en tanto no tenía ninguna posibilidad —de acuerdo a Spivak— de ser escuchada.



La intervención, coordinada por psicólogas y maestras integradoras, se articuló a partir de un trabajo clínico con los niños y niñas, en el ámbito de un taller de juegos.

El texto, cuya autora es una de las psicólogas que participó de la intervención, introduce el análisis de cierta dimensión alienante de la escuela y sus arquitecturas panópticas: *“es en las intervenciones y prácticas institucionales donde la pregnancia de los mandatos superyoicos se vuelve más explícita. Mandatos superyoicos que impiden, por su carácter mismo de satisfacción pulsional, la emergencia del sujeto”* (Stefan, 2008, p. 29).

No obstante, esta referencia se articula como una abstracción universal o generalización que resulta de la inevitable invocación a la ética; no las desprende directamente de las fuentes de la investigación (el material clínico).

En cambio, es el discurso de las docentes el que parece fundamentar las descripciones que la autora hace: *“Las docentes nos transmiten que ‘son niños que solo pueden trabajar cuerpo a cuerpo, uno a uno’, como si para poder sostenerse necesitaran de la presencia de otro, de un semejante”* (Stefan, 2008, p. 3).

Sin embargo, en el renglón siguiente aparece una afirmación que contrasta con aquella simbiosis descripta por las maestras. En la práctica —asegura la psicoanalista— *“me encuentro con la paradoja de niños que ocupan el lugar de adultos, niños que delinquen (...)”*.

Por otra parte, la presunción de que se trata de *“niños que presentan severas dificultades de enseñanza-aprendizaje”* (¿?) encuentra justificación en referencias que, muchas de ellas, son normales en los contextos de la intervención, como la demora en la adquisición de la lectoescritura o la abstracción (que contrasta con las ventajas frecuentes de estos niños y niñas en la adquisición de aprendizajes contextualizados).

En otros casos, las referencias son ajenas a la dinámica del aprendizaje y muestran —como sobresale en la descripción que hace la maestra de Silvana, una nena de 9 años— el rechazo de la escuela junto a las dificultades de la niña.

*No habla y no se comunica. No se puede establecer si sabe o no sabe, cuáles son sus conocimientos. No reacciona (por ejemplo si alguien le tira la pelota). No molesta. Se duerme en el aula. Hace un muro con lo útiles. Es ordenada. Cuando quiere pedir algo lo dibuja o lo saca. Es un ente. Rodea el banco con los materiales dados por la maestra. Otras veces hace torres. Copia y pinta a la perfección. No tendría que estar en esta escuela. No escribe su nombre. No está socializada. Repite tres veces tercero* (Stefan, 2008, p. 25).

No obstante, la nosografía psicoanalítica permite formular allí ciertas hipótesis diagnósticas. Entre ellas: *“las perturbaciones del narcisismo”*, *“el yo sin suficientes contornos”* (Ibíd.), el recurrente *“caos pulsional”* o, con mayor especificación, la atribución de una *estructura no ligada* (Stefan, 2008, pp. 20-22).

Las imprecisiones en cuanto a los criterios utilizados para seleccionar a los integrantes del taller, como también la falta de referencias sobre el encargo institucional vinculado al funcionamiento del mismo, constituyen los principales puntos ciegos del relato.

Esas referencias textualizan y contextualizan al taller. Su desconocimiento invisibiliza una problemática que ha operado, sin dudas, en la producción de los déficit escolares adjudicados, así como también sobre los efectos de dicha intervención.

Allí aparece nuevamente el peligro de la transcripción psicologista de los problemas sociales, el riesgo de sumar otros fracasos a los ya existentes, de articular nuevos estigmas o discriminantes, más sutiles pero también más difíciles de identificar y desarticular.

Donde “*el caos pulsional*” que “*aplata*”, o la inapropiada “*inserción del sujeto en el campo del Otro*”, o el juego “*no ligado*”, compulsivo, caótico, puede operar —si no se introduce a lo social y su eficacia en la producción de los problemas— como un relato que transforma en déficit aquello que es diferencia, alteridad.

Un síntoma de aquél desconocimiento es el silencio de la autora sobre un episodio vinculado —evidentemente— con esa dimensión ausente de lo social/institucional.

Durante las primeras reuniones, cuando las expresiones de enojo, agresión y violencia tensionaban el desarrollo del taller, la maestra integradora que formaba parte del equipo de coordinación decidió, con “*gran enojo*”, retirarse y no seguir participando de la intervención.

Luego de la partida, los niños y niñas dicen: “*es mala, no la queremos, se sienta en la silla y nos mira enojada*” (Stefan, 2008, pp. 12-13), y continúan describiendo a sus maestras como brujas, a las que hacen enojar y agreden.

Cómo no vincular aquí esta violencia con el abandono/rechazo del sujeto adulto. Cómo no formular la hipótesis de una violencia reactiva de los niños y niñas ante un discurso de la institución que parece traducir como déficit aquello que se aleja de la figura canónica del alumno o alumna ideal; que condena a los niños y niñas a ser *entes*, *loquitos*, malos, atrasados o violentos.

Cómo no relacionar la irrupción de lo pulsional, de lo corporal, de todo eso que bajo referencias psicoanalíticas se describe como goce mortífero, con el rechazo de la escuela que suele sobreimprimir estigmas pedagógicos, psicológicos, culturales, etc. a las carencias sociales extremas que padecen, la mayoría de las veces, estos chicos y chicas.

La productividad del taller —sin dudas— lejos de contradecir, avala mis hipótesis. Dicha productividad está vinculada con la habilitación de un ámbito (el taller) que contrasta con el espacio escolar. Las coordinadoras, rápidamente identificadas por los chicos y chicas en el lugar del “*viejo que escuchaba voces que pedían ayuda*” (Stefan, 2008, p. 15), se distinguen de las maestras en que, en tanto malos y brujas, son destinatarias de la agresión.

El taller fractura el espacio escolar. Allí, los chicos y chicas son escuchados

y pueden escuchar relatos, cuentos, narraciones que reintroducen, junto a sus voces, los contextos, las historias, los sufrimientos, los duelos denegados —en primer lugar— por la obsesión normalizadora de la escuela.

Sería esperable, no obstante, que toda esa productividad constituya una característica de la escuela pretendidamente multicultural, más que la intervención acotada, localizada, de especialistas que instituyen un ámbito especial, un nuevo segmento diferenciado que escinde el ámbito escolar. Los niños y niñas de la calle, pobres, miserables, abandonados, seguirán ignorados por la escuela mientras el especialista se hace cargo de sus duelos, sutura los cuerpos e interpreta el dolor.

La proliferación de ámbitos especiales destinados a la infancia pobre ha ido de la mano de los esfuerzos que han hecho los discursos multiculturales de la escuela para promover, paradójicamente, la inclusión y la diversidad.

El psicoanálisis participa en ocasiones del engaño. El nuevo misionariado, si pretende aportar algo en los ámbitos de quienes más sufren, deberá interrogar su política, abandonar sus rituales y reformular los dogmas que guían su intervención.<sup>4</sup>

#### **4. Psicoanálisis, ironismo y utopía social**

El psicoanálisis, como otros relatos emancipadores, suele promover el prestigio del saber universitario, variante moderna —como se sabe— de los relatos de dominio. El Saber brilla en el centro de un discurso que enuncia la Verdad del Amo, cuando éste se disfraza de abogado del esclavo y promueve su liberación.

En dicho discurso, los mejores análisis suelen enroscarse en un estéril devaneo teórico, donde ‘el Otro’, ‘la alteridad’, ‘la falta’, ‘la pérdida de la función simbólica’ son repetidos como eslogan, neutralizados en su capacidad de reformular las categorías del pensamiento y empleados para justificar un discurso vacío que enmascara su inutilidad.

Quizá tenga razón Rorty cuando relativiza la utilidad política del psicoanálisis y afirma que las mejores bondades de la experiencia psicoanalítica deben situarse en su uso privado.

Muchas veces, en los ámbitos de exclusión, las incursiones ilustradas —no sólo las psicoanalíticas— carecen de ‘otros’ reales. En ellas, el Otro —recurrentemente evocado— carece de voz, nombre y territorio. Su rostro desaparece, se oculta, justo cuando su presencia comienza a inquietar.

La utilidad política del psicoanálisis, como también la de otras disciplinas

---

<sup>4</sup> Debo, para evitar herir susceptibilidades, hacer aquí una aclaración. Resulta necesario señalar una distinción y contradicción, que se hace implícitamente al interior del presente artículo, entre las prácticas psicosociales aludidas (frecuentes en Argentina) vinculadas con el psicoanálisis y los desarrollos teóricos de Lacan (como también de Freud). Por otra parte, dicho análisis no significa desconocer las propuestas psicosociales inspiradas, muchas de ellas, en Enrique Pichón Riviere, pero que muestran —al menos en nuestro ámbito— mejores desarrollos teóricos que intervenciones concretas.

vinculadas al pensamiento francés, ha sido interrogada recientemente desde el ámbito filosófico. En los últimos años, uno de los debates de mayor trascendencia sobre las virtudes políticas de las obras de Lacan, Foucault, Deleuze, Derrida, etc., ha tenido lugar entre los representantes del nuevo pragmatismo norteamericano y los partidarios de la deconstrucción.<sup>5</sup>

Richard Rorty y Jacques Derrida han estado en el centro de dichos debates. Sus obras, que comparten el rechazo de una concepción fundamentalista de la filosofía, aunque mantienen diferencias importantes entre ellas, han dado lugar a una controversia de gran relevancia sobre la posibilidad de la democracia, y sus implicaciones políticas y filosóficas.

El planteo de Rorty es novedoso cuando afirma que la articulación entre lo privado y lo público, el sujeto y la vida política o, para expresarlo en sus propios términos, entre el deseo del ironista y el deseo de justicia social, no puede realizarse en ninguna teoría, a pesar de la recurrencia de dicha pretensión.

Desde esta perspectiva Rorty niega eficacia política al ironismo (psicoanálisis, deconstrucción, genealogía, etc.) aunque reconoce su utilidad en el ámbito privado —el reino del ironista— donde ubica el deseo de autonomía o creación de sí, en oposición al deseo de comunidad y al dominio público.

El deseo del ironista busca *redescribir* los relatos que le anteceden, crear un lenguaje novedoso, dar una nueva versión del mundo, reinventarse, encontrar un nuevo sentido allí.

La perspectiva ironista, en tanto le interesa el pasado, no tiene otra forma que la narración; sus fundamentos la alejan de una búsqueda de la Verdad y la llevan a ironizar sobre aquellos léxicos que suponen su revelación (Mouffe, 2005, p. 115).

En este sentido, el teórico ironista se acerca al crítico literario mientras que la teoría ironista no es otra cosa —para Rorty— que “una de las grandes tradiciones literarias de la Europa moderna” (Mouffe, 2005, p. 138).

El pensamiento ironista —donde sobresale, entre muchos otros, Freud, Heidegger, Derrida, Foucault— no persigue la Verdad del Hombre, su esencia, sino la pregunta sobre su historicidad azarosa, contingente; sobre las marcas ciegas que determinan una vida, los encuentros que la preceden, las posibilidades que allí subsisten.

Rorty sitúa el pensamiento ironista en la línea del historicismo y de la filosofía del lenguaje posterior a Hegel y Wittgenstein. Para el historicismo la verdad es algo que se construye más que algo a hallar (Rorty, 1991, p. 25). No existe una esencia humana o de la sociedad; tanto uno como la otra son contingencias históricas, el resultado azaroso del encadenamiento social.

Desde la perspectiva del historicismo, el lenguaje no es un medio de

---

<sup>5</sup> En Deconstrucción y pragmatismo (Mouffe, 2005), se reproduce el debate que sostuvieron Derrida y otros deconstructivistas célebres, como Simon Critchley y Ernesto Laclau, con Rorty, en un simposio en el Collège International de Philosophie de París, el 29 de mayo de 1993.

expresión o representación sino un instrumento de creación de formas de vida, de mundos humanos. Los diversos ‘juegos de lenguaje’ (la ciencia, la filosofía, la religión, la ideología, etcétera) crean distintas versiones del mundo, inconmensurables entre sí, situadas históricamente y en continua revisión.

Ahora bien, junto al ironista existe otra forma de historicismo interesado en la justicia y la solidaridad social, más que en la creación de sí o en la autonomía. Marx, Dewey, Habermas, entre los más destacados, se esforzaron por “hacer que nuestras instituciones y nuestras prácticas sean más justas y menos crueles”.

Por otra parte, la tesis de Rorty es que entre ambas formas de historicismo —la que promueve la creación de sí y aquella que busca la justicia social— hay inconmensurabilidad y al mismo tiempo oposición, aún cuando ambas sean igualmente válidas. Una concierne al ámbito privado, al sujeto, a su deseo de autonomía; la otra a la vida pública, social y política, y a los deseos de justicia e igualdad; una no conduce necesariamente a la otra.

El intento de reconciliación de estos dos tipos de lenguaje ha sido una constante en la historia, desde Platón hasta Marx, pasando por la cristiandad y Kant —entre otros—, quienes han intentado enlazar el autointerés, la autorrealización, la salvación personal o la autonomía individual con los ideales de justicia, el amor al semejante, el imperativo categórico o la función del proletariado en la historia.

No sería posible, sin embargo, una sociedad ironista cuya “*retórica pública sea ironista*”, en tanto no es posible imaginar una cultura que socialice a sus jóvenes haciéndolos dudar continuamente del proceso de socialización del cual son objetos. De allí que, según Rorty, sea inherente a la ironía constituir una cuestión privada.

Tampoco es posible —por los mismos motivos— una teoría que unifique lo privado y lo público, el sujeto y lo político, la autonomía del sujeto con la solidaridad social.

Desde estas posiciones, Rorty hace una crítica parcial tanto a ironistas privados como a utopistas públicos. A los primeros —especialmente a Foucault y Derrida— cuestiona sus pretensiones de llevar la ironía al ámbito de las instituciones y la sociedad. A los utopistas —Dewey, Habermas— critica sus tendencias a concebir la autonomía privada como “*irracionalismo*” o “*esteticismo*”. En muchos historicistas —de ambos lados— encuentra ciertas recaídas metafísicas que los separa de un nominalismo radical.

Rorty sueña con una utópica sociedad irónica y liberal, que descrea de la metafísica y donde la libertad sea determinada por un “*reconocimiento de la contingencia*” (Rorty, 1991, p. 65).

No hace un llamado a las luchas, como lo hace Deleuze siguiendo a Foucault o como lo hacen los postcolonialistas que invocan a Derrida. La utópica democracia igualitaria que sueña Rorty surgirá del consenso comunitario, de la *conversación* pacífica, de la “*discusión libre de dominación*”, idea que comparte con Habermas.

La posibilidad de una sociedad más justa no será preanunciada por ninguna teoría. Dicha utopía presenta dificultades para la teoría en la medida en que el intelectual ironista carece de la posibilidad de ofrecer al público la promesa que sí pueden ofrecerle los relatos metafísicos, ya se trate de prometer el paraíso cristiano o comunista.

En cambio, novelas como las de Orwell, Nabokov o Dickens, y cierta narrativa periodística o etnográfica, tienen o han tenido —gracias a su poder redescritivo— una importancia para la transformación social, que ninguna teoría (sea ésta social o filosófica) podría lograr.

El planteo de Rorty promovió, de manera novedosa, el debate sobre la posibilidad o no de conciliar la autonomía individual con la solidaridad social. También generó una interesante polémica entre los deconstructivistas, quienes acusaron el impacto de las críticas que el filósofo norteamericano dirige a Derrida, especialmente aquellas referidas a la escasa utilidad política de la deconstrucción.

Derrida contestó a Rorty problematizando la distinción público/privado para rechazar —a través de varios argumentos— su interpretación de la deconstrucción. En principio, opone el dominio de lo público, más que a lo privado, a “*una experiencia de lo secreto*” —tematizada en textos como *La tarjeta postal*— sobre la cual el primero “*no tiene ningún derecho ni poder*” (Derrida, 2005, p. 157).

El derecho a decir algo “*se dice guardando el secreto*”. Éste no es algo que se guarde en la cabeza y se decida no contar, sino es algo vinculado con la experiencia de la singularidad.

No obstante, este dominio de lo secreto y de lo singular está en la base de una apertura hacia lo político. Su radical heterogeneidad no significa despolitización, según Derrida, sino la condición de la politización, “*el modo de introducir la pregunta por lo político, por la historia y la genealogía de este concepto, con sus consecuencias concretas*” (Derrida, 2005, p. 158).

En este sentido la deconstrucción, cuya naturaleza sería en apariencia neutral, permite una reflexión sobre lo político, incluso una hiperpolitización, en tanto para plantear la cuestión política es necesario separar algo de la política.

Por otra parte, Derrida descree de la existencia, tal como lo plantea Rorty para su utópica sociedad liberal, de un ámbito de persuasión o de discusión libre de la fuerza y la violencia.

La democracia que *puede llegar a advenir*, sitúa cierta experiencia de la amistad, impensable hoy en Occidente, donde una relación no apropiativa del otro, sin violencia, se recorta como una promesa irreductible “*bajo cuya base toda violencia se separa de sí misma y es determinada*” (Derrida, 2005, pp. 162-163).

La violencia es de hecho irreductible, y esa irreductibilidad de la violencia está en el origen de los consensos, reglas e instituciones sociales —que constituyen el momento mismo de la política—, las cuales resguardan del



caos social.

La deconstrucción permite entender cómo las instituciones que logran estabilizar el caos fundamental y fundador son transitorias, efímeras y susceptibles, por lo tanto, de ser desestabilizadas o cambiadas.

Esta contingencia de lo político abre un interrogante sobre la naturaleza de la decisión que para dejar de ser un reflejo condicionado de las leyes estructurales —como lo concibe, por ejemplo, el marxismo clásico— deberá tomarse sobre un terreno indecidible:

*(...) el momento de la decisión, como tal, —afirma Derrida— siempre sigue siendo un momento finito de urgencia y precipitación, puesto que no tiene que ser la consecuencia o el efecto de este momento teórico o histórico, de esta reflexión o esta deliberación, ya que marca siempre la interrupción de la deliberación jurídico-ética o político-cognitiva que lo precede, y que tiene que precederlo.*

*(...) Una decisión que no pasara a través de la dura prueba de lo indecidible no sería una decisión libre, sería solamente la aplicación y el despliegue programable de un proceso calculable* (Cornell, Rosenfeld & Gray Carlson, p. 1992).

Resultan de interés las participaciones en el debate de Ernesto Laclau y Simon Critchley, quienes desde perspectivas diferentes —el primero con referencias fuertes a Gramsci y Lacan mientras que el segundo retomando a Levinas— permanecen muy cerca de Derrida.

Laclau —en sintonía con su maestro— rechaza las atribuciones despolitizantes de Rorty, afirmando que el tema central de la deconstrucción es la producción político-discursiva de la sociedad, y que su lógica es primordialmente *política*, en tanto “*al mostrar la indecibilidad estructural de áreas cada vez mayores de lo social, también expande el área de operación de los diversos momentos de institución política*” (Laclau, 2005, p. 122).

Finalmente, me interesa retomar el interrogante que formula Critchley: ¿cómo es posible ser un ironista liberal de acuerdo con la utopía propuesta por Rorty? ¿ser ironista no tiene implicancia en política? Si el ironista cree con Freud o con Nietzsche que la consciencia moral o el amor al prójimo son una impostura, esto, sin dudas, tiene efectos en su performance política.

Esta cuestión remite, como señala Laclau, a la articulación entre la subjetividad y la política —el ironista y el liberal—, la cual admite, más allá del planteo rortiano, una diversidad de posibilidades<sup>6</sup>.

Entre ellas sobresale la elaboración lacaniana —afín en muchos aspectos a la deconstrucción, aunque se aleje en varios puntos de la misma—, y que

---

<sup>6</sup> “Pero la misma palabra utilizada —ironía— parece ligar la experiencia de esa brecha a algún tipo de desapego y falta de compromiso. Ésta es una reducción inaceptable que elude la pluralidad de negociaciones psicológicas de esa brecha —siendo esta negociación uno de los problemas centrales de la política—. (...) una de las tareas tanto de la teoría política como de la práctica política es —más que permanecer fija en la figura del ‘ironista’— explorar la gama completa de estrategias o juegos de lenguaje a través de los cuales la presencia/ausencia de esa brecha es, en todo momento, socialmente negociada” (Laclau, 2005, pp. 131-132).

parece coincidir (Lacan completa todos los rasgos de ironista) con el planteo rortiano sobre la ironía y la solidaridad.

## 5. El reverso de la política

En *El reverso del psicoanálisis*, Lacan propone articular aquello que es del orden de la subjetividad con algo que debemos ubicar, sin duda, en el ámbito de la política: esto es, el lazo intersubjetivo constituido a partir de los efectos del lenguaje.

No se trata sólo de articular las cuatro formas de discurso que autoriza la estructura del lenguaje: el discurso del amo, el de la histérica, el universitario y el analítico, sino también de trazar una genealogía de los mismos.

Lacan hace coincidir el acto de hablar y la relación entre el amo y el esclavo, lo cual coloca —desde el principio— al psicoanálisis en el terreno de la política.

Al pronunciar una frase ( $S_1 \square S_2$ ) el sujeto queda dividido entre ambos significantes y se produce una pérdida de goce (objeto  $a$ ) al interrumpirse la deriva *ad infinitum* de la significación (castración). En esa operación, tanto el sujeto dividido que se constituye al hablar como el goce que se pierde, permanecen no revelados. No obstante, se establece allí un fantasma que no es otro que la posibilidad del goce, en este caso, el goce del amo.

La incompletud de lo simbólico —el significante remite siempre a otro significante— determina la imposibilidad de la verdad como también del goce. Dicha imposibilidad está en los fundamentos del sujeto y de la vida colectiva.<sup>7</sup>

Las formas actuales del lazo social colocan al saber en el centro de la escena. El lugar del amo, ahora inspirado por la filosofía y las ciencias, se encuentra legitimado por el discurso universitario, el cual no articula otra cosa que una variante de aquél.

La nueva ilusión —que domina tanto al mundo capitalista como al socialista— es la de un saber totalizador, que en la vida colectiva se traduce en la ficción política de la satisfacción<sup>8</sup>. Un goce sigue siendo posible, sea este el reino de Dios, la comunidad liberal o la democracia socialista.

Ahora bien: ¿cómo se produjo este movimiento que condujo al amo a interesarse por el saber? Lacan coloca a la histérica en la posición de fabricar a un hombre —un amo— animado por el deseo de saber.

---

<sup>7</sup> “En efecto, lo que constituye el fondo de la vida es que, en todo lo tocante a las relaciones de los hombres y las mujeres, lo que se llama colectividad es algo que no anda. No anda, y todo el mundo habla de ello, y gran parte de nuestra actividad se nos va en decirlo” (Lacan, 1981, p. 44).

<sup>8</sup> “Lo que permite muy bien mostrar el poco alcance que tiene la incidencia de las escuelas es que la idea de que el saber pueda constituir una totalidad es, si puede decirse así, inmanente a lo político en tanto tal. Esto hace mucho que se sabe. La idea imaginaria del todo, tal como el cuerpo la proporciona, como algo que se sostiene en la buena forma de la satisfacción, en lo que, en el límite, constituye una esfera, siempre fue utilizada en política por el partido de los predicadores políticos” (Lacan, 1992, p. 31).



En el registro histórico ha sido el discurso filosófico quien promovió dicho deseo, cuya vocación por el saber absoluto llevó a Hegel —“el más sublime de los histéricos”— a mostrar su imposibilidad.<sup>9</sup>

El discurso psicoanalítico constituye el reverso del discurso del amo, en tanto hace surgir la división del sujeto, la imposibilidad del goce y del saber. Lo cual tiene sus efectos en la vida colectiva y —por lo tanto— en el ámbito político:

*Es esencial recordar esto en el momento en que, al hablar del reverso del psicoanálisis, se plantea el lugar que tiene el psicoanálisis en lo político.*

(...)

*Sólo es posible entrometerse en lo político si se reconoce que no hay discurso, y no sólo analítico, que no sea del goce, al menos cuando de él se espera el trabajo de la verdad* (Lacan, 1992, p. 83).

Con su esquema de los cuatro discursos, Lacan distingue el discurso del dominio—del amo, en cualquiera de sus variantes—del discurso psicoanalítico. Pero también establece la distancia que separa a éste del discurso que enfrenta al amo buscando desarmarlo, derrocarlo, *castrarlo*: el discurso histérico.

El psicoanálisis permite salir de la lógica del amo y el esclavo —cuya dialéctica siempre renovada describió Hegel y luego Marx a lo largo de la historia— e introduce una nueva forma del lazo social.

Dicha forma es la de una comunidad ironista y muy poco liberal —en el sentido de Rorty. Ironista y escéptica, en cierto sentido, en tanto el psicoanálisis, según Lacan, coloca en el centro de la vida colectiva a la pulsión de muerte, correlato del goce y de la verdad.<sup>10</sup>

Desde el inicio de su enseñanza, Lacan rehusó ubicarse en el interior de una lógica articulada sobre la oposición *felicidad/sufrimiento* o la idea de progreso:

*¿Qué es esa historia? ¿Debemos exigir de los sujetos que posean tendencias superiores a la verdad? ¿Qué es la tendencia trascendente a la sublimación? Freud la repudia de la manera más formal en Más allá del principio del placer. En ninguna de las manifestaciones concretas e históricas de las funciones humanas ve la menor tendencia al progreso, y esto posee cabalmente su valor en aquel que inventó nuestro método. Todas las formas de la vida son igualmente sorprendentes, milagrosas; no hay tendencia hacia formas superiores* (1984, p. 481).

Ahora bien, ¿existe una forma del lazo social que se funda en las premisas

<sup>9</sup> “El saber absoluto sería, pura y simplemente, la anulación de este término. Quienquiera que estudie en detalle el texto de la Fenomenología no puede albergar la menor duda” (Lacan, 1992, p. 36).

<sup>10</sup> “Ya que la verdad, en esta ocasión, es la que hace surgir aquel significante, la muerte. E incluso, según todas las apariencias, si alguien puede dar un sentido distinto a lo que Hegel anticipó, es precisamente lo que Freud, de todos modos, había descubierto en aquella época, y que calificó como pudo, como instinto de muerte, a saber, el carácter radical de la repetición, esa repetición que insiste y que caracteriza, como ninguna otra cosa, a la realidad psíquica del ser inscrito en el lenguaje. Puede que la verdad no tenga otro rostro. No es para volverse loco” (Lacan, 1992, p. 186).

psicoanalíticas? Lacan puede hablar de las instituciones que funcionan organizadas por el discurso amo (universidad, religión, etc.) como también de aquellas que se inspiran en el deseo histérico (filosofía, movimientos revolucionarios), pero casi no habla de aquello que surge del discurso psicoanalítico en tanto tal.

Cuando lo hace, es para señalar su posible inexistencia (Lacan, 1992, p. 112) o para denunciar en las instituciones analíticas, incluso lacanianas, un funcionamiento en la vía del discurso amo.

Aquí, Lacan parece coincidir con Rorty y el psicoanálisis se acerca más a una experiencia privada que a una forma de lazo social. Vínculo que irá a ser calificado —retomando la célebre afirmación de Freud sobre educar, gobernar y analizar— como imposible.

No obstante, parece alejarse de Rorty y Derrida —aunque tal vez no sea así— cuando rehúsa la vía libertaria. La única liberación posible, para Lacan, es la que aporta el psicoanálisis, que sólo libera al sujeto del efecto mortífero producido por su captura en el lenguaje.

## 6. Entre el dolor y la felicidad

La inmensa trama teórica que impregna la atmósfera intelectual de nuestro tiempo no deja de interrogar e interpelar a la política. Sus relatos la transforman, afectan, son afectados, reformulados, utilizados por una voluntad que invoca una novedosa y conflictiva racionalidad.

Los discursos emancipadores que toman allí su lugar prometen una felicidad exílica y multicultural, mientras se inscriben —con idéntico trazo— los nuevos nombres del mal.

Una pregunta inquietante, corrosiva, tal vez imposible, interpela mi análisis: ¿es posible transformar a nuestra sociedad periférica y postmoderna en un ámbito más democrático? ¿podemos soñar allí con un acceso socialmente justo a la existencia? ¿puede esperarse una relación con el otro que excluya la violencia del estigma o la exclusión?

O se trata de una utopía, aquella que nos permite seguir soñando, pensando, sintiendo o viviendo. O tal vez aquella otra que inventa y sueña la política para sustituir y evadirse de la realidad.

Ser optimistas o pesimistas, esa es la cuestión actual.

Suscribimos al deseo de Nietzsche —transmitido a Heidegger, Adorno, Derrida y Foucault— que comprueba la voluntad de poder de Occidente y anuncia su radical irreductibilidad.

O adherir al nihilismo desesperanzado de Baudrillard cuando profetiza que los objetos han perdido su valor de uso como mercancía y funcionan, en tanto pertenecen a un código que organiza la producción y el consumo, para ordenar y designar la categoría social de su poseedor.

En dicho contexto, el valor signo de los objetos (abstracto) oscurece la utilidad (concreta) de su uso o intercambio mientras la apariencia y el

simulacro sustituyen a la realidad.

Resulta seductora esta nueva versión del mundo postmoderno según Baudrillard; demasiado similar, en muchas de sus descripciones, al sueño multicultural de la política, que circula como una mercadería sin valor de uso, y parodia o simula la realidad.

¿O es posible aún ser utópicos? ¿Hay algo que autoriza a soñar con una micropolítica, como lo hacen Deleuze o Foucault? ¿Con transformaciones locales de la sociedad que avancen, se multipliquen, transversalicen y generalicen sin ser cooptados, finalmente, por el poder? ¿Existen en dicho ámbito, en una escala que pueda ser visible, los dispositivos analíticos de enunciación? ¿Es posible conmover los imaginarios colectivos, avanzar hacia una pedagogía (y una política) de las diferencias?

Soñar con que un día, cuando la multiplicidad de luchas locales entre en resonancia, aquella micropolítica alcance a la macropolítica y tenga efectos verdaderamente revulsivos.

¿O se trata de otra cosa? ¿Deberíamos olvidar, en todo caso, la pretensión de llevar el proyecto emancipador a las instituciones y limitarlo —como lo hace Rorty— a un uso privado?

No se trataría entonces de renunciar a la emancipación sino de apostar —más que a politizar la ironía— a estrategias de convencimiento, de identificación, que movilicen los sentimientos y los afectos.

En la construcción de una sociedad más igualitaria y justa, tendría su lugar —antes que el psicoanálisis, la genealogía o la deconstrucción— la literatura y otros relatos estratégicos que conmueven los imaginarios colectivos.

En la búsqueda de esta utopía igualitaria la conversación libre de dominación ocuparía un lugar central. Los fundamentos religiosos o filosóficos sobre una realidad suprahistórica serían reemplazados gradualmente por una narración histórica sobre la contingencia de las instituciones y los valores.

La concepción de la verdad como adecuación, dejaría paso a una idea de la verdad como aquello que llega a creerse en el curso de discusiones libres y abiertas. Ese desplazamiento de la epistemología a la política promovería —como quería Dewey— a la imaginación como el mejor “instrumento del bien”.

¿O debemos abandonar, finalmente, no el proyecto emancipador sino el planteo mismo, tal como lo hemos desarrollado, y salir del dilema optimismo/pesimismo?

Tal vez sea necesario colocar en su lugar la idea de los fines sublimes y el progreso humano, como lo imaginó Freud en *Más allá del principio del placer*, cuando opuso Eros y Thanatos en la articulación misma de la vida humana.

Sin duda, la mayoría de las perspectivas interrogadas eluden una lógica opositiva radical. Sus diferentes puntos de vista iluminan ciertos aspectos, destacan matices, enfatizan tonalidades y construyen finalmente sus diferencias.

No obstante estarían casi todas dispuestas —seguramente— a aceptar aquella sublime intuición freudiana sobre las posibilidades de la vida, entre la repetición y la creación, entre el dolor y la felicidad.

### Lista de referencias

- Álvarez, A. R. (2003). No ignorancia de la necesidad. Reunión Lacanoamericana de Psicoanálisis. Tucumán, octubre 2003. Mimeo.
- Baudrillard, J. (1978). Cultura y simulacro. Barcelona: Kairós.
- Bauman, S. (2004) Identidad. Buenos Aires: Losada.
- De la Vega, E. (2008). Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible. Buenos Aires: Noveduc.
- Derrida, J. (1992). Force of law: the 'Mystical foundation of authority'. En Cornell, D., Rosenfeld, M. & Gray Carlson, D. (Comp.) Decontrution and the possibility of justice. Nueva York & Londres: Routledge.
- Derrida, J. (2005). Notas sobre deconstrucción y pragmatismo. En Deconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires: 2005.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2004). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Unicef (2006). Excluidos e invisibles. Estado Mundial de la Infancia. New York: Unicef.
- Lacan, J. (1981). Seminario 20. Aun. 1972 - 1973. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1984). El seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. 1954 – 1955. Barcelona: Paidós.
- Laclau, E. (2005). Deconstrucción, pragmatismo, hegemonía. En Deconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires: 2005.
- Massumi, B. (2002). Navigating Movements. Nueva York: Routledge.
- Mouffe, Ch. (2005). Comp. Deconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires: Paidós.
- Spivak, G. Ch. (1995). En D., Mahasweta. (Introducción) Imaginary maps. Londres/Nueva York: Routledge.
- Stefan, J. (2008). Escuela, violencia y niños en situación de calle. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires.

---

### Referencia:

Eduardo de la Vega, "Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp 67-86.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---

## Calle y Saberes en Movimiento\*

**Laura Daniela Aguirre Aguilar\*\***

Coordinadora Nacional del Proyecto Calle y Saberes en Movimiento y asesora en el Proyecto de Mejora del Logro Educativo en Ciudad Juárez, implementados por la Secretaría de Educación Pública de México, equivalente al departamento gubernamental de educación de dicho país.

• **Resumen:** *En México el rezago, el ausentismo, la deserción escolar, el trabajo a temprana edad y el inicio de una vida en la calle, en repetidas ocasiones son consecuencia de un núcleo familiar desarticulado o de una débil relación intrafamiliar, así como de una condición socioeconómica en desventaja.*

*Ante esta problemática, la Secretaría de Educación Pública, instancia gubernamental encargada de garantizar una educación de calidad para la población, trabaja coordinadamente con organizaciones de la sociedad civil e instancias públicas, para la reintegración a los espacios educativos de los niños, niñas y jóvenes en situación de calle.*

**Palabras Clave:** Callejera, cultura, educativas, población, pública.

### Rua e conhecimento em movimento

• **Resumo:** *No México ó atraso, ó absentismo, a deserção escolar; o trabalho a idade cedo é o inicio de uma vida na rua, em repetidas ocasiões são consequência de um núcleo familiar desarticulado o uma fraca relação intra-familiar, assim como uma condição socioeconômica em desvantagem.*

*Ante esta problemática, a Secretaria de Educación Pública, instancia governamental encarregada de garantir uma educação de qualidade para a população, trabalha coordenadamente com organizações da sociedade civil em Instâncias públicas, para a reintegração aos espaços educativos das crianças y jovens morando em situação de rua.*

**Palavras Chave:** Rua, cultura, educativas, população, pública.

\* He escrito este artículo a partir de los resultados obtenidos del proyecto “Calle y Saberes en Movimiento”, implementado por la Secretaría de Educación Pública de México desde junio de 2007 hasta la fecha, en pro de la equidad de oportunidades educativas. El proyecto plantea un trabajo conjunto entre las organizaciones de la sociedad civil e instancias públicas del país para reinsertar a los espacios educativos a niños y niñas en situación o en riesgo de situación de calle, así como generar estrategias para que quienes se encuentren en riesgo de abandono escolar, continúen su trayecto escolar. En el siguiente link se pueden encontrar detalles sobre el proyecto: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/>.

\*\* Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. E-mail: [laurad.aguirre@gmail.com](mailto:laurad.aguirre@gmail.com).

## Street and knowledge in motion

• **Abstract:** *In Mexico, educational lag, school absenteeism and abandonment, child labor and their life in the streets, are frequently a consequence of a disintegrated family and weak family values. Poverty and inferior socio-economic conditions play also a key role causing these problems.*

*To this problem the Secretaría de Educación Pública, government instance in charge of education in Mexico, works alongside with civil society organizations and other public entities in order to reintegrate street children and teenagers into learning spaces and traditional education system.*

**Key Words:** Street, culture, education, population, public.

**-1. Introducción. -2. México en la primera década del siglo XXI. -3. Las poblaciones callejeras en México. -4. Educación y poblaciones callejeras. Corresponsabilidad entre sociedad civil e instancias públicas. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida noviembre 4 de 2009; versión final aceptada mayo 4 de 2010 (Eds.)*

### 1. Introducción

En México, la polarización económica ha generado condiciones de desigualdad, extrema pobreza y exclusión social. Quienes más se han afectado con esta polarización han buscado alternativas de supervivencia en otros pueblos, ciudades, Estados, países e incluso en las calles mismas. El grupo social que se encuentra viviendo en la calle carece de condiciones para el ejercicio pleno de sus derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales.

En lo que compete al ámbito educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP)<sup>1</sup> implementa una serie de programas y proyectos que como fin común tienen la mejora de la calidad de educación, así como el ofertar oportunidades educativas equitativamente, en cuanto al acceso, logro y permanencia. La SEP, durante décadas, se había desentendido de la evidente responsabilidad de generar una medida que identifique y atienda educativamente a la población en situación de calle o en riesgo, por el hecho de estar en condiciones de marginalidad, extrema pobreza, con rezago educativo, pertenecer a familias desintegradas, ausentarse constantemente de la escuela y desertar al menos

---

<sup>1</sup> Instancia gubernamental equivalente al Ministerio de Educación de algunos países, encargada de brindar atención educativa a la población en México y de garantizar equidad en el acceso, permanencia y logro educativo. La SEP se encuentra desagregada en tres niveles obligatorios de educación: básica, la cual abarca las edades de 3 a 14 años; media superior, nivel educativo que atiende a los jóvenes de 15 a 18 años, y superior, que es donde se estudia una carrera profesional.

temporalmente; en este sentido es que se ha diseñado y se encuentra implementándose el proyecto “Calle y Saberes en Movimiento” por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB)<sup>2</sup>.

La SEB, con el objetivo de generar una política que promueva la diversificación y profesionalización de prácticas educativas de atención a los niños, niñas y jóvenes en situación de calle o en riesgo, genera canales de participación que impulsan el establecimiento de acuerdos entre el sector público y las organizaciones de la sociedad civil. Para dar lugar a dicha política se diseñó el Proyecto “Calle y Saberes en Movimiento” durante el año 2007, mismo que inició su implementación en 2008 y se opera hasta la fecha.

Las instituciones que atienden directamente a la población callejera han generado propuestas pertinentes que se interesan en especial por sus necesidades básicas. Las han diseñado a partir del Estado, colonia y tipo de población que atienden, ya que cada uno de estos elementos brinda un matiz y se ocupa de una necesidad peculiar en el grupo. Sin embargo, no cuentan con el apoyo pedagógico y financiero suficiente para que sus resultados sean de alto impacto, ni para brindar una atención integral y de calidad a los sujetos jóvenes que viven en la calle. Otra dificultad radica en que tampoco cuentan con una política pública que impulse sus propuestas educativas ni sus políticas institucionales, por lo cual el proyecto Calle y Saberes en Movimiento, además de plantearse el objetivo de atender a la población callejera, ha decidido impulsar propuestas educativas diseñadas por las instituciones que atienden de manera directa a niños y niñas en situación de calle, a partir de la emisión de una convocatoria anual. En 2009, más de la mitad de las instituciones participantes en el proyecto fueron públicas y el resto organizaciones de la sociedad civil, lo que fomentó la conjunción de enfoques y estrategias de las metodologías de intervención. A través de este artículo planteo como una alternativa, el diseño de un espacio de acuerdos y trabajo conjunto para el diseño de propuestas educativas pertinentes.

Una circunstancia a la que se enfrentan comúnmente los ciudadanos y ciudadanas es el hecho de que se les nieguen ciertos servicios públicos por no contar con documentación que los identifique como mexicanos y mexicanas; a pesar de que legalmente esto no debería suceder, es uno de tantos factores que dificultan la reintegración de la población en situación de calle a la educación básica formal, ya que la falta de actas de nacimiento, certificados o boletas de calificación, suelen ser razón suficiente para que los planteles educativos, de manera ilícita, no admitan a los niños y niñas. El estar en situación de extraedad también es un escenario que complica la reinserción educativa, ya que los alumnos y alumnas son situados en grados en los cuales sus compañeros y

---

<sup>2</sup> Área de la SEP que diseña y organiza a nivel federal y de manera conjunta con las autoridades educativas de las 32 entidades federativas que conforman a la República Mexicana, todos los programas y proyectos que se desarrollan en los planteles educativos que brindan atención a niños y niñas menores de 15 años de edad. Esta Subsecretaría a su vez se divide en tres subniveles: preescolar, que atiende a niños y niñas de 3 a 5 años de edad, primaria, de 6 a 11 años, y secundaria, de 12 a 14 años.



compañeras son de menor edad que ellos o bien reciben un tratamiento distinto dentro del grupo, lo que les provoca una serie de inquietudes afectivas que impiden en muchos casos un adecuado desempeño, su desarrollo humano y un buen rendimiento académico y, como consecuencia, afecta su permanencia en el sistema educativo. Cabe mencionar que la Constitución Mexicana establece que cualquier ciudadano o ciudadana tiene derecho a la educación, y es, incluso, obligación del Estado atender a la totalidad de la población; sin embargo, hay algunos planteles educativos que haciendo caso omiso de la ley rechazan alumnos o alumnas por cualquiera de las situaciones anteriormente expuestas.

Además del escenario educativo, en México la polarización económica ha generado condiciones de desigualdad, extrema pobreza y exclusión social; hay quienes han buscado alternativas de supervivencia en otros pueblos, ciudades, Estados, países, y en las calles. El grupo social que se encuentra viviendo en las calles es uno de los más vulnerables en el país, y carece de condiciones para el ejercicio pleno de sus derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales.

Este escrito se deriva de tres años de trabajo con instituciones que atienden a poblaciones callejeras, así como del trabajo de campo que de manera simultánea he realizado para conocer especificidades de la población y así diseñar estrategias de calidad para su atención.

Cabe mencionar que a lo largo del escrito hablaré de “niños y niñas en situación de calle”, ya que el *Proyecto Calle y Saberes en Movimiento* atiende población que tiene entre los 3 y los 15 años de edad. No sobra señalar que he considerado importante hablar también de la “población callejera”, ya que el término da cuenta del contexto general y de la diversidad que integra este grupo poblacional.

## **2. México en la primera década del siglo XXI**

En México habitan más de 107 millones de personas dentro de las que predominan las mujeres, siendo 54 millones, frente a un poco más de 52 millones de hombres (Inegi, 2000). Según datos publicados por el Banco Mundial, en el año 2007 el 4.5% ganaba menos de un dólar al día y el 20.4% menos de dos dólares; esto significa que casi 25 millones de mexicanos estaban muy lejos de acceder al salario mínimo el cual equivalía a 54.47 pesos mexicanos, correspondiente a 4.2 dólares aproximadamente (Banco Mundial, 2007).

Actualmente, México es considerado una de las cuatro economías emergentes. Es uno de los países codiciados por las empresas transnacionales, debido a que en el país encuentran condiciones favorables para el desarrollo de sus corporativos, por ejemplo, el accesible pago de impuestos o los mejores costos de producción por el cambio de moneda. Es fácil suponer que este panorama genera mayor empleo en el país y que consecuentemente obtenemos



condiciones positivas, pero si analizamos el perfil profesional de la mayoría de los mexicanos y mexicanas a partir de los bajos índices de educación terminal, y los altos índices de deserción escolar, concluimos que pocos cuentan con el perfil que exigen los grandes corporativos.

Los resultados que muestra el Panorama Educativo de México 2008, realizado por el Instituto de Evaluación de la Educación, permiten afirmar que el sistema educativo nacional ha avanzado considerablemente en la cobertura del nivel primaria (6 a 11 años de edad), ya que muestra una cobertura del 95.1%; sin embargo en preescolar sólo se tiene cobertura del 77.2%, mientras que en secundaria del 94.2%. El reto ya no parece estar centrado en la cobertura sino en mejorar la calidad de este servicio, ya que la tasa de deserción es de 1.5 en primaria y 7.4 en secundaria (Inee, 2008). Es de gran importancia abatir la deserción escolar ya que aquellos alumnos y alumnas que se logran reinsertar a la escuela, tendrán mayor edad que sus compañeros y compañeras, lo que les implicará una dificultad más de adaptación en el ámbito emocional y académico, lo que a su vez provoca mayor riesgo de rezago, reprobación y reincidencia en la deserción (Galeana, 1997).

En lo que respecta a la tasa de egreso de secundaria, en México es del 90% y la brecha es mucho mayor conforme se incrementa el nivel de estudios (Inee, 2008). La brecha entre quienes tienen condiciones socioeconómicas para permanecer estudiando y aquellos o aquellas que iniciaron un trabajo a temprana edad por falta de ingresos en la familia, está siendo cada vez más amplia (Barreiro, 2001).

Como consecuencia de esta problemática, se encuentra el incremento de empleos informales como el ambulante<sup>3</sup> y la venta de artículos de manera ilegal, y de aquellos que generan una gratificación económica más alta en menor tiempo de trabajo (delincuencia, narcotráfico, pornografía infantil, limpia parabrisas, mendicidad, entre otros). Por desgracia, otra de las consecuencias es la aceptación de trabajos sin condiciones laborales, o de aquellos que incluso explotan al padre, a la madre, al joven, al niño o a la niña, quienes al final de cuentas, para el grupo son un par de manos más que trabajan y pueden contribuir a la economía familiar.

Las largas jornadas de trabajo tanto de los sujetos adultos como de los niños, niñas y jóvenes, paulatinamente desgastan la vida personal, familiar y social. Las transformaciones culturales, sociales y por supuesto individuales tienen como origen diversas causas: la evolución acelerada de las industrias, de la tecnología, los cambios climáticos, la contaminación urbana y rural, la desnutrición y enfermedades cada vez más contagiosas, provocan que las familias mexicanas se enfrenten a una dinámica de desarticulación tanto de

---

<sup>3</sup> “La Universidad Obrera de México (UOM) señaló en un documento que 21 millones de personas se emplean en la economía informal, con ingresos de uno o dos salarios mínimos; mientras las autoridades laborales reconocen que son 19 millones los subempleados; estos representan 50 por ciento de la población económicamente activa (PEA)” (Diario La Jornada, México 21/octubre/1999).

las figuras parentales como de los propios hijos e hijas quienes, de manera más frecuente, no encuentran un reflejo de sus miradas ni respuesta a sus intereses.

La escasez de empleo y la precariedad de la situación en la que se encuentran muchas familias, las obliga a buscar mejores rumbos lejos de sus raíces, de sus familias, de su Estado natal y hasta de su propio país. En México se estima que 398.267 personas son migrantes internos; de ellos aproximadamente 112.566 son niños y niñas que tienen menos de 15 años. Según datos de la Secretaría de Educación Pública, sólo el 6% de los niños y niñas reciben un servicio educativo. Hace algunos años las corrientes migratorias se caracterizaban por ser producidas por las figuras masculinas, y aunque aún siguen representando la mayoría de la población migrante, las crisis económicas, los desastres naturales y los ajustes a nivel político han provocado la presencia más significativa de otros grupos de población como son mujeres, niños y niñas.

La migración no sólo es un fenómeno que tiene efectos en las entidades expulsoras o receptoras de migrantes, sino que en todo el país son notorias sus consecuencias. La movilidad de mexicanos y mexicanas dentro del país tiene destinos distintos; hay quienes migran a campos agrícolas para la siembra o pizca del tomate, pepino, melón, chile; otros grupos con mejores oportunidades migran a un Estado en busca de un empleo formal, y hay muchos otros que se dirigen a los pueblos cercanos o a las ciudades, se instalan en las esquinas limpiando parabrisas, boleando zapatos, brindando entretenimiento a los automovilistas en los semáforos, vestidos de payasitos o simplemente mendigando: ésta es la que identificamos como la población de calle.

### **3. Las poblaciones callejeras en México**

No existe una relación lineal entre una causa y el efecto de la situación de calle, aunque puedo inferir que el hecho de que algunos grupos vivan en calle es porque ha fallado el espacio de socialización como la familia, el grupo de amigos y amigas, la escuela o el vecindario en el que se han desarrollado. La escasez de empleo, la pobreza, la violencia y las drogas, no son en sí mismas las causas que directamente propician el abandono de hogar, sino que la conjunción de problemáticas y las especificidades de cada individuo determinan el momento en el que la tolerancia se agota, se abandona el hogar y todo lo que para ellos y ellas significa ese lugar.

Durante la década de los ochenta, en la calle predominaba la infancia, y para detener el incremento se generaron varias iniciativas; sin embargo, la mayoría de ellas se mantuvieron en el asistencialismo. Ha existido una visión asistencial sustentada en mirar a la población callejera como objeto de protección y necesitada de tutela. Hasta la fecha se encuentran varias instituciones que atienden a los sujetos jóvenes que están en situación de calle, bajo este enfoque. En este contexto, el Fondo de las Naciones Unidas para

la Infancia (Unicef) conceptualiza como niños y niñas *en la calle* a quienes trabajan y tienen familia, como niño o niña *de la calle* a quienes viven en ella y carecen de vínculo familiar, y como niño o niña *en riesgo de calle* a quienes aún asisten a la escuela y mantienen un vínculo con sus familia (DIF-Unicef, 2000).

Se ha identificado que este último grupo se encuentra en aumento; los niños y niñas en riesgo de calle mantienen una relación irregular con la escuela, ya que realizan actividades laborales para contribuir al sostén familiar. Un claro ejemplo lo he encontrado en Ciudad Juárez<sup>4</sup>, ya que las largas jornadas laborales reducen la convivencia familiar a una hora diaria, o menos. En ocasiones el padre y la madre de familia trabajan en las fábricas o en “la maquila”, como se conoce en Ciudad Juárez. Las jornadas de trabajo son de tiempo completo, y cubren jornadas extras; para aspirar a un mejor salario la mayoría suele trabajar doble turno, ya que en varias “maquilas” el salario es el mínimo, o es menor a éste; esta situación provoca que el hijo o hija se encuentre solo, comúnmente integrado a un grupo de jóvenes que padece la misma dinámica familiar, y vagando en la calle. La percepción social de los individuos jóvenes de Ciudad Juárez se constituye por un conjunto de mitos y estereotipos que evitan entender la complejidad de este fenómeno social, considerándoles víctimas o sujetos peligrosos.

En la actualidad, la problemática a nivel nacional ha evolucionado; ahora en la calle se encuentran tres generaciones: niños, niñas, jóvenes, mujeres, hombres y personas adultas mayores. Sin embargo el escenario al que se enfrentan las niñas, mujeres y abuelas que habitan las calles, es aún más complejo, ya que la condición de género y su posición social se enlazan para colocarlas en situación de mayor exclusión y vulnerabilidad ante el machismo dominante en la sociedad mexicana.

El término *población callejera* surge a partir del reconocimiento de una red social organizada para la sobrevivencia, y de una cultura callejera que les permite a los sujetos la transmisión de saberes que les ayudan a salir adelante en un medio tan hostil como la calle.

La movilidad de la población callejera y trabajadora de calle presenta un incremento —sobre todo en las grandes ciudades— debido a la centralización de servicios, comercios, gente y por supuesto dinero. Cabe destacar el hecho de que hoy en día encontramos población de calle en zonas rurales también; por ejemplo, en algunas cabeceras municipales con condiciones precarias, o en la cercanía de campos agrícolas. Otro elemento más que complejiza la situación de calle es el incremento en la última década de la movilidad de esta población —en especial la población más joven— a la provincia o a centros turísticos. A partir del trabajo conjunto con las instituciones participantes en el proyecto, y de las visitas de seguimiento que se realizan, se ha detectado que

---

<sup>4</sup> Según el *Global Report on Human Settlements* realizado por Un-Hábitat, en el año 2005 el 70% de los hogares de Ciudad Juárez se encontraban ubicados debajo de la línea de pobreza de ciudades de Kenia, Perú y Ecuador.

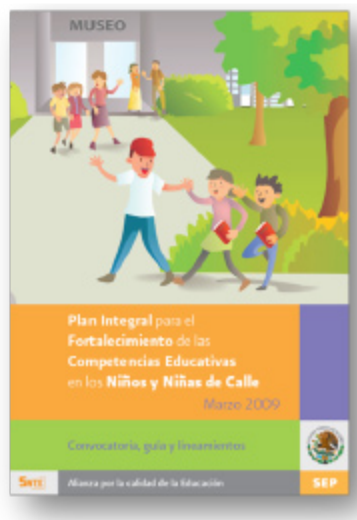
el narcomenudeo y la explotación sexual infantil son parte de la actualidad de las poblaciones callejeras.

A pesar de que no se han realizado estudios recientes con metodologías apropiadas que midan y analicen la condición en la que se encuentra la población callejera, encontré dos estudios que contemplan la situación de las cien principales ciudades del país. El primero se realizó en 1995 (Unicef, 1998) e identificó a 114 mil menores de 18 años en situación de calle, de los cuales el 35% eran alumnos o alumnas regulares. Del total documentado, 13.373 niños y niñas se ubicaban en la Ciudad de México, y de ellos 1.850 vivían en calle. El 61% tenía entre 6 y 14 años, y un 57% apenas contaba con 4° grado de primaria. El segundo estudio se elaboró en 2002 (Unicef, 2003) y expresa una reducción del 17%, de 1995 a 2002; sin embargo, insisto en que las herramientas, la metodología de medición y la aplicación de las encuestas, no permiten tener un conocimiento cualitativo de la problemática. Las generaciones que ahora encontramos en calle no llegan hoy en día de manera esporádica sino que tienen años de estancia, y viven o trabajan en calle familias enteras, desde los abuelos y abuelas hasta sus nietos y nietas.

#### **4. Educación y poblaciones callejeras. Corresponsabilidad entre sociedad civil e instancias públicas**

Durante el año 2007, 2008 y 2009, la Subsecretaría de Educación Básica, a través del Proyecto Calle y Saberes en Movimiento, ha realizado visitas a ciudades con alto índice de niños y niñas en situación de calle: Tijuana, Ciudad Juárez, Cancún, Veracruz, Jalapa, Monterrey, Guadalajara, Toluca, Querétaro, Oaxaca, Puebla, Distrito Federal, entre otras. En dichas visitas se identificó una fuerte complejidad de la problemática, ya que la trata y el trabajo infantil cada vez dominan las calles provocando una mayor dificultad en la reintegración socioeducativa de la población. La compleja dinámica de vivir en calle orilla a la población callejera a consumir o vender drogas o a dedicarse a trabajos marginales que desvaloran su persona e impiden un desarrollo psicosocial adecuado; a costa de su salud emocional obtienen un ingreso económico preferible a mantener una tormentosa vida familiar.

De manera general, con base en la observación realizada en estas visitas se realizaron informes en los cuales se detectó lo siguiente:



### ***Contexto General***

- Tres generaciones viven y trabajan en calle
- La movilidad de los niños y niñas a provincia o centros turísticos se ha incrementado, así como la trata infantil, que es la principal causa de movilización a estos sectores.
- Actualmente, la mayoría de los niños y niñas rondan entre los 14 y los 23 años de edad; a muchos de ellos y de ellas se les ha atendido desde pequeños hasta la fecha.
- La problemática se ha complejizado e incrementa constantemente la población en riesgo de calle.
- Constantes “limpias” en ciertas zonas, así como abuso de poder de algunos integrantes del grupo policiaco.
- Cada vez son más frecuentes los abusos de poder que ejerce la sociedad y en especial el grupo policiaco, contra esta población.

### ***Drogas***

- Incremento en el consumo de drogas más adictivas y con mayores efectos secundarios degenerativos.
- El consumo de las drogas cada vez inicia a una edad más temprana.

### ***Educación***

- El rezago y deserción escolar están fuertemente ligados al abandono de hogar, ya que el hecho de que los niños, niñas y jóvenes dejen de asistir a la escuela, implica que pasen más tiempo en contacto con la calle.
- Las niñas cuentan con competencias educativas aproximadamente de 1° de primaria, y los niños de 3°.
- Una gran parte sabe leer y escribir, pero han desertado de la escuela. La escuela les representa un fracaso personal.
- No tienen interés por regresar a la escuela, aunque varios sí tienen el de aprender más.

Lo expuesto anteriormente evidencia que el panorama es complejo y exige la suma de esfuerzos gubernamentales y de la sociedad civil, que recuperen la experiencia y capacidades que cada quien ha desarrollado, para impulsar la reintegración de los niños y niñas de calle a la educación, vista desde su más amplio significado.

El análisis realizado durante las visitas ha posicionado a la Secretaría de Educación Pública en un sitio en el cual debe replantearse ciertas prácticas educativas, y flexibilizar algunos procesos que hasta el momento impiden el acceso o permanencia de este grupo social.

El Proyecto Calle y Saberes en Movimiento establece un nuevo marco de responsabilidades, al priorizar la formación humana y la corresponsabilidad interinstitucional, unificando esfuerzos por medio de la participación social; así como la asesoría y coordinación gubernamental para impulsar la (re)

integración de los niños y niñas de calle a la educación básica, a través del apoyo a proyectos de atención educativa que presenten a los espacios educativos como centros relevantes y atiendan su problemática, necesidades educativas y de formación humana.

Se reconoce que el sistema educativo mexicano contempla un método de atención que no responde a los cambios socioeconómicos ni a la heterogeneidad de la población, y que no se transforma ni evoluciona de manera conjunta. En respuesta a esto, la SEP inició en 2007 la implementación de una serie de programas y proyectos que atienden directamente a grupos en situación de vulnerabilidad.

Uno de los principales indicadores que influyen en el ausentismo, rezago y deserción escolar, es el ejercicio de la violencia en contra de los niños, niñas y jóvenes, en muchos casos generada a nivel intrafamiliar, en otros a nivel social y en otros en el grupo de amigos y amigas de la escuela, que es lo que actualmente conocemos como *bullying*. Cuando un niño o niña falta o abandona la escuela, el lugar al que acude con mayor frecuencia es la calle, ya que es el único lugar donde socializa con algún grupo de compañeros y compañeras. En Ciudad Juárez, lugar que se encuentra en la frontera con Estados Unidos en una de las entidades federativas de México llamada Chihuahua, se vive un contexto de alta marginación, pobreza, desempleo, delincuencia, narcotráfico y violencia cotidiana; los niños, niñas y jóvenes, aunque sí asisten a la escuela, pasan mayoritariamente todas las tardes solos en las calles de la ciudad, debido a que sus padres y madres trabajan largas jornadas en la industria de la maquila, lo que provoca que los niños, niñas y jóvenes tengan un contacto diario con el contexto antes descrito; esto paulatinamente los aleja de su núcleo familiar y escolar, y los acerca a la dinámica de vivir en la calle, y tener un fácil acceso a drogas y bandas de jóvenes.

Si bien la gran mayoría de la población callejera o la que se encuentra en un proceso de institucionalización refiere haber asistido a la escuela, se expresan de ésta a partir de una desagradable situación de fracaso, ya que ni en el núcleo familiar, ni el ámbito escolar, encontraron un espacio de apertura ni apoyo; por el contrario han encontrado rechazo tanto de docentes como de compañeros y compañeras de clase. No obstante, en la calle encuentran un grupo de personas con el que comparten intereses y problemáticas; se reconocen por razones similares y poco a poco establecen una relación más prometedora que con su propia familia o escuela.

El Proyecto Atención Educativa a Niños y Niñas en Situación de Calle, ahora llamado Calle y Saberes en Movimiento, surge a partir de la demanda contextual anteriormente expuesta. La Subsecretaría de Educación Básica diseña conjuntamente con las instituciones que atienden a la población callejera, un mecanismo pertinente al contexto actual de los niños y las niñas en calle, de calle, y en riesgo de calle. La mejor metodología de atención es la que reconoce la diversidad y particularidad de cada entidad federativa, colonia y persona, por lo que se decidió desarrollar el proyecto en el marco de una

convocatoria que impulsara y profesionalizara el trabajo que ya se hace de manera especializada.

Si bien la convocatoria es el principal eje articulador con las instituciones, se ha establecido como otro eje preventivo, orientado a la sensibilización y capacitación de las personas que se encuentran cercanas a las escuelas, como son los supervisores, directivos y docentes para la detección, atención y prevención de la violencia intrafamiliar detectada en el contexto escolar, disminuyendo así los índices de deserción y reubicando la figura de la escuela como un espacio de apoyo y acompañamiento integral.

El diseñar propuestas educativas acordes con los contextos de la población callejera, sin olvidar la diversidad que la distingue, ha representado un reto tanto por la parte de propiciar interés por aprender, como por responder a las necesidades que los niños, niñas y jóvenes se plantean. Con el fin de crear conjuntamente dichas propuestas de atención educativa, se han elaborado documentos que orienten técnica y pedagógicamente a las instituciones para la formulación de planes y proyectos consistentes con los objetivos de la Secretaría en torno a la reinserción educativa de los niños y niñas en situación de calle. De forma simultánea, se realizan talleres de asesoría para que el diseño y operación de los proyectos sean adecuados. La atención a este grupo social requiere de profundos periodos de atención integral que abarquen rubros de salud física y psíquica, así como de integración familiar, social, económica y educativa. No hay modelos únicos de atención sino modelos diversificados a partir de las necesidades específicas del Estado, del municipio, de la colonia y de la escuela.

En lo que respecta al propósito prioritario del Proyecto *Calle y Saberes en Movimiento* orientado a la reintegración educativa de esta población, el educador o educadora de calle se ha destacado por promover no sólo un vínculo entre el niño o niña con la institución o con la familia, sino un vínculo con el juego, el arte, la lectura, el deporte, entre otros; estrategias mediante las cuales se apoya para captar la atención y confianza del niño o niña. Los educadores y educadoras de calle, los educadores y educadoras sociales, y/o los promotores educativos, realizan una labor de puente entre los servicios sociales y la población; en tal sentido llevan, acompañan, introducen a los usuarios a los servicios que otras instituciones ofrecen. Son, en la mayoría de los casos, el único referente con el que cuenta la población callejera, respecto a una opción de reintegrarse a la sociedad.

El educador o educadora de calle es el primer eslabón de una cadena de figuras que reconstruyen la relación entre las poblaciones callejeras y la sociedad. Las instituciones que atienden a las poblaciones callejeras y el educador o educadora de calle saben que la adaptación se genera a partir del aprendizaje y de la interiorización del Otro, así como de la influencia que ejercen los diversos agentes que participan en la socialización, la presión de los medios de pertenencia y la atracción ejercida por los medios de referencia (Rocher, 1973). Es por esto que, aunque encontremos diversidad de



metodologías, el común denominador en ellas será que parten de la reinserción socioeducativa.

En México no hay ninguna regularización en cuanto al perfil de los educadores y educadoras de calle; se ha intentado crear una especialización en algunas instituciones de educación superior, pero la demanda ha sido poca, dado que es un trabajo arduo y mal remunerado. Los educadores y educadoras de calle son desde trabajadores y trabajadoras sociales, pedagogos y pedagogas, psicólogos y psicólogas, hasta ingenieros e ingenieras, abogados y abogadas o bien voluntarios y voluntarias.

El nivel de responsabilidades asignadas y competencias de los educadores y educadoras de calle, incrementa y se extiende hacia otros campos de acción, desde lo “terapéutico empírico” hasta lo educativo formal. Por esto es necesario considerar que esta figura cuente con características específicas, fomentando así la identificación y priorización de tareas por ellos mismos. Hasta el momento el proyecto no ha definido una línea de profesionalización de esta figura; sin embargo es claro que será fundamental generar alguna línea de capacitación o certificación de esta labor.

### ***Corresponsabilidad entre sociedad civil e instancias públicas***

La convocatoria a partir de la cual se desarrolla el proyecto “Calle y Saberes en Movimiento”, se publica anualmente a nivel nacional e invita a instituciones públicas como otras Secretarías de Educación de los Estados, escuelas u otras que atienden directamente a la población callejera. Además se invita a la sociedad civil, ya que son las instituciones que cuentan con mayor experiencia en la atención a este grupo poblacional.

La convocatoria ha sido un método de participación eficaz, puesto que ha logrado brindar transparencia, apertura y equidad al proceso, así como generar espacios comunes de intercambio de experiencias y perspectivas.

Las instituciones interesadas que se inscriben y cumplen con los requisitos establecidos en las bases de la misma, inician un proceso de planeación estratégica en el cual formulan un “Plan Integral para el Fortalecimiento de Competencias Educativas en los Niños de Calle” (Pincell). Para dicha etapa, las instituciones se apoyan en un folleto que contiene una guía con orientaciones para formularlo, así como unos lineamientos con información tanto técnica y pedagógica como administrativa. Simultáneamente, se realiza un taller de asesoría para brindar orientaciones precisas a partir de las particularidades institucionales. Este medio de participación nos da la oportunidad de contar con diversidad de Estados, metodologías, tipología institucional y contextos que exponen las necesidades particulares y realizan una demanda específica de estudio y atención. El proyecto abre un amplio canal de compromiso de parte de las instituciones, difícil de conseguir en caso de haberse impuesto una metodología única, ya que difícilmente hubiese respondido al interés propio de la población y de la institución.



En el Pincell se realiza un análisis de la situación institucional, se hace un balance, se diseñan objetivos estratégicos que atiendan las necesidades detectadas, se programan metas y finalmente se realiza una planeación anual de actividades que cubran las siguientes líneas de acción:

- Ampliación de la cobertura de atención.

Esta línea de acción se refiere a diseñar métodos de detección y atención de población en situación de calle o en riesgo.

- Innovación en metodologías de intervención a poblaciones callejeras.

Línea orientada al diseño y perfeccionamiento de las metodologías de atención y reinserción educativa.

- Profesionalización de los educadores y educadoras para la mejora del logro educativo. Capacitar y mejorar la labor de los educadores y educadoras de calle; brindarles herramientas que les permitan encontrar vías diversas de atención con base en que esta figura es el principal puente con la reintegración de los niños, niñas y jóvenes de calle.

- Elaboración de materiales para fortalecer los aprendizajes. Esta línea es transversal a todas las líneas previamente enunciadas, ya que son herramientas de apoyo para los educadores y educadoras, y para la población atendida.

- Impulso a la vinculación interinstitucional del sector público y organizaciones de la sociedad civil.

En las bases de la convocatoria se considera como obligación de los participantes y las participantes, el establecer acuerdos o convenios con escuelas públicas y con otras organizaciones de la sociedad civil, con el propósito de que haya retroalimentación en cuanto a metodologías y saberes.

Estas 5 líneas de acción han sido planteadas para la formulación e implementación de estrategias para el desarrollo de los planes integrales que promuevan a los espacios educativos como centros de esparcimiento, integración, colaboración, participación, y promoción de competencias y valores.



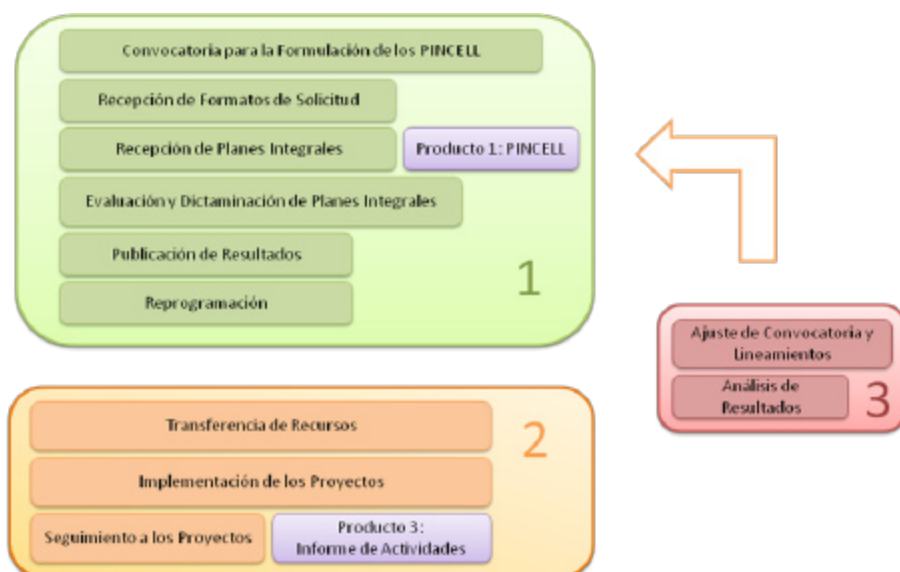
La difusión de la convocatoria consistió en la distribución de folletos a diversas instancias con presencia en los Estados y a nivel federal, abarcando sociedad civil y Secretarías de Educación en las 32 entidades federativas o Estados de México.

Las escuelas públicas del país también son candidatas a participar en la convocatoria, ya que en algunos casos atienden a población trabajadora o en riesgo de calle. La comunidad escolar no cuenta con las competencias necesarias para atender a un alumno o alumna que sufre de depresiones, maltrato psicológico o físico, drogadicción, o que trabaja media jornada diaria y en la escuela suele estar cansado o distraído, por lo que en este caso el apoyo a sus proyectos se focaliza en la prevención de la deserción escolar o en la salida paulatina de los alumnos y alumnas a la dinámica de calle.

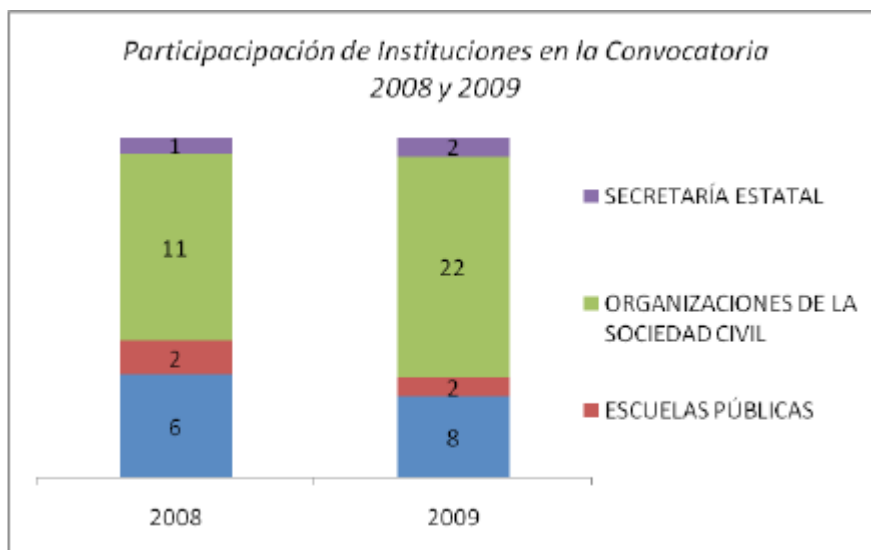
La publicación de la Convocatoria, de las Bases, de la Guía para la Formulación de los Planes Integrales y de los Lineamientos para el desarrollo de los mismos, se hizo en la página web de la Subsecretaría de Educación Básica; esto fue de gran utilidad ya que todas las instancias participantes obtuvieron los documentos directamente de la página, lo que fomentó el conocimiento de la labor de la Subsecretaría de Educación Básica y promovió la participación con un enfoque coincidente con los propósitos de la misma. La primera convocatoria fue emitida el 28 de abril de 2008, a la cual respondieron 53 formatos de solicitud y 33 Planes Integrales, de los cuales 20 fueron aprobados.

Para el análisis y evaluación de los proyectos se conforma un Comité Dictaminador, el cual se compone de investigadores e investigadoras especialistas. La mitad del comité es sugerido por las instituciones que se inscriben, y la otra mitad por la propia SEP. El Comité Dictaminador se reúne una vez que se entregan todos los planes integrales. Se realiza una reunión de evaluación en la que al menos dos especialistas analizan cada plan. Como paso previo antes de hacer oficial el dictamen, tienen una entrevista con el responsable o la responsable del proyecto, quien aclara dudas y da detalles que con frecuencia falta aclarar en el documento.

Finalmente se realiza el dictamen, se sistematizan los resultados y un par de semanas después se dan a conocer los resultados y las observaciones del Comité, tanto a las instituciones aprobadas como a las que no lo han sido, con la finalidad de que las instituciones tomen en cuenta las observaciones de los especialistas.



En la convocatoria del año 2008, hubo diferentes tipos de instituciones y entidades, ya que 12 de 32 entidades federativas participaron: Baja California, Chiapas, Distrito Federal, Jalisco, México, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sonora y Veracruz. Y en 2009 se aprobaron 34 proyectos y se contó con la participación de 14 entidades federativas. A continuación pueden observarse en las gráficas los detalles de la participación 2008 y 2009.



Este proceso participativo ha promovido el trabajo conjunto, el intercambio de experiencias tanto institucionales como de los educadores y educadoras de calle, y ha permitido que a nivel nacional las instituciones tengan un mayor conocimiento de esta situación. A partir de los intercambios se han expuesto y analizado las distintas propuestas educativas institucionales, tanto de las organizaciones de la sociedad civil, de los Sistemas Estatales y Municipales para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), y de las Secretarías de Educación en los Estados, como de las escuelas públicas. Esta experiencia ha dejado casos particulares de suma importancia, como el establecimiento de convenios interinstitucionales, el trabajo conjunto entre organizaciones de la sociedad civil y las escuelas o bien entre el DIF y las Secretarías Estatales.

Durante la implementación de los proyectos se realizan visitas de seguimiento; alrededor de dos veces al año se visita a la institución, se verifica la pertinencia de los proyectos y se analizan posibles rutas de continuidad del proyecto para el siguiente año.

## 5. Conclusiones

Los factores sociales, económicos y políticos son factores que ponen en riesgo a la población de menor edad, excluyéndola de sus derechos. Los débiles modelos educativos y los esquemas culturales también son elementos que promueven a temprana edad el inicio en el mundo del trabajo, a la vez que empuja a los sujetos a flujos migratorios en busca de mejores oportunidades.

El fenómeno “de calle” se encuentra sólidamente vinculado a determinantes estructurales: pobreza, frágil democracia política y social, insuficiente y desigual acceso a bienes y servicios básicos, falta de visión de las instituciones del sector público estatal con funciones sociales, modelos de desarrollo incapaces de incluir con equidad a toda la población, entre otros.

Más allá de las cifras, la situación es compleja; se conforma por una red de escenarios interconectados que requieren de voluntades y políticas simultáneas de todos los ámbitos para ser resuelta. Es necesario un abordaje más integral del tema por parte de todos los gobiernos, que hasta el momento tienen un enfoque normativo, laboralista o represor de la situación de calle y del trabajo infantil.

Los principales retos que debe asumir el Estado están orientados a dar cumplimiento cabal a los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes, lo cual implica garantizar educación de calidad a todas y a todos, y asumir y respetar a los ciudadanos y ciudadanas desde la diversidad, así como generar políticas públicas que promuevan una distribución equitativa de oportunidades de desarrollo y atiendan así situaciones de pobreza, desempleo, exclusión educativa, de calle y presupuesto base.

Sin embargo, es importante no esperar como ciudadano o ciudadana a que las políticas públicas lleguen, sino que a través de nuestro andar cotidiano nos hagamos conscientes de la problemática, y veamos sus matices y las

posibilidades de cambio. La población callejera no se encuentra en la vía pública porque haya decidido encontrarse ahí desde siempre; ella también quiere mejores oportunidades de desarrollo.

### Lista de referencias

- DIF-Unicef (2000). *Modelo de educación no formal para menores trabajadores urbano marginales*. Tomo I. México, D. F.: DIF-Unicef.
- Banco Mundial (2007). *La pobreza en México*. México, D. F.: Banco Mundial.
- Barreiro, N. (2001). *El trabajo infantil, un concepto de difícil consenso, la infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México, D. F.: Unicef-UAM Xochimilco.
- Galeana Cisneros, R. (1997). *La Infancia desertora*. México, D. F.: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Unicef, DIF Nacional, PNUDF (1998). *Primer Estudio de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores en 100 Ciudades del País*. México, D. F.: Unicef, DIF Nacional, PNUDF.
- Unicef, DIF Nacional, PNUDF (2003). *Segundo Estudio de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores en 100 Ciudades del País*. México, D. F.: Unicef, DIF Nacional, PNUDF.
- Rocher, G. (1973). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Inegi (2000). *XII Conteo de Población y Vivienda 2000*. Base de datos de la muestra censal. México, D. F.: Inegi.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, Inee (2008). *Panorama Educativo de México 2008*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. México, D. F.: Inee.

---

### Referencia:

Laura Daniela Aguirre Aguilar, "Calle y Saberes en Movimiento", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp 87-103.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---



## “De menores y consumidores”. Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina\*

**Mariela Analía Mosqueira\*\***

Filiación Institucional: Ceil-Conicet/Universidad de Buenos Aires.

• **Resumen:** *Mi propuesta en este artículo es trazar algunas líneas de análisis, acerca de la construcción histórica, social y cultural de la categoría “juventud” en la sociedad argentina. Para llevar a cabo dicho objetivo, en principio, sentaré las bases teóricas sobre las cuales desarrollaré el análisis, y luego realizaré un breve recorrido sobre las condiciones de emergencia de lo juvenil en las sociedades occidentales. En un tercer momento, sobre las coordenadas delineadas anteriormente, analizaré diversos trabajos historiográficos locales con la finalidad de realizar una aproximación al proceso de construcción de la categoría “joven” en la trayectoria argentina. Especialmente, haré foco en dos imágenes culturales del sujeto juvenil emergentes del escenario vernáculo: los “sujetos menores” y los “sujetos consumidores”.*

**Palabras Clave:** Juventud- imágenes culturales- condiciones sociales- Argentina.

### “Sobre menores e consumidores”: Construção sócio-histórica da(s) juventude(s) na Argentina

• **Resumo:** *Minha proposta neste artigo é traçar algumas linhas de análise sobre a construção histórica, social e cultural da categoria “juventude” na sociedade Argentina. Em primeiro lugar, para atingir este objetivo, estabelecerei a base teórica sobre a qual desenvolverei a análise. Posteriormente, farei uma breve descrição das condições de emergência da juventude nas sociedades ocidentais. Em uma terceira fase, sobre as coordenadas descritas acima, analisarei as diversas pesquisas históricas, com a finalidade de abordar o processo de construção da categoria “juventude”*

\* Este artículo forma parte de la investigación doctoral “Trayectorias, representaciones, sociabilidades y procesos de construcción de la identidad en jóvenes pentecostales”, en curso desde abril de 2008, la cual se inscribe en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de una beca de posgrado Tipo I otorgada a la autora por Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), resolución D N° 1673. Para la realización de este trabajo se recurrió a la exploración crítica de literatura especializada en la temática abordada.

\*\* Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: [marielamosqueira@gmail.com](mailto:marielamosqueira@gmail.com)

na Argentina. Em especial, estudarei duas imagens culturais da juventude: os “sujeitos menores” e os “sujeitos consumidores”.

**Palavras-chave:** Juventude-imagens culturais-condições sociais-Argentina.

### **“About minors and consumers”: A socio-historical construction of youth(s) in Argentina**

• **Abstract:** *My proposal in this article is to trace some lines of analysis on the historical, social and cultural construction of the category “youth” in the Argentinean society. To achieve this goal, first, I will establish the theoretical basis on which the analysis will be developed and then, I will briefly review the conditions of the emergence of “youth” in western societies. In a third stage, after the theoretical development and analysis described above, I will review a variety of local historical research papers in order to establish an approximation of the construction process within the category “youth” in Argentina. I will especially focus on two cultural images of “youth”: the “minors subjects” and the “consumers subjects”.*

**Keywords:** Youth- cultural images- social conditions- Argentina.

**1. Introducción. -2. Pensar la(s) juventud(es): coordenadas teóricas -3. La(s) juventud(es) en las sociedades occidentales -4. “De sujetos menores y sujetos consumidores”: juventud(es) en Argentina -5. A modo de cierre -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida noviembre 30 de 2009; versión final aceptada marzo 11 de 2010 (Eds.)*

### **1. Introducción**

Mi propuesta en este artículo es trazar algunas líneas de análisis, acerca de la construcción histórica, social y cultural de la(s) juventud(es) en la sociedad argentina. Para abordar este objetivo, primeramente, establezco las coordenadas teóricas sobre las cuales desarrollo el análisis, y luego ofrezco una aproximación al procesamiento sociocultural de las edades en las sociedades occidentales, centrando el análisis en las condiciones sociales y las imágenes culturales que dichas sociedades construyen en torno a la categoría “joven”. Para ello, hago foco en los procesos *segmentación, especialización, cronologización e institucionalización* del ciclo de vida producto de la racionalidad moderna y en el lugar de lo juvenil al interior del nuevo diagrama de poder de tipo “normalizador”. En un tercer momento, sobre las coordenadas trazadas en los capítulos anteriores realizo, partiendo de diversos trabajos historiográficos locales, una aproximación al proceso de construcción vernáculo de la categoría “joven”, centrando el lente analítico



en dos secuencias o imágenes de “lo juvenil”: los “sujetos menores” y los “sujetos consumidores”.

A partir de un recorrido por la emergencia o mutación de ciertas instituciones tales como la familia, la escuela, las sociedades de beneficencia y el tribunal de menores, analizo la configuración de las *condiciones sociales* necesarias en la Argentina, para que emerja la *imagen cultural* del “menor”. La construcción de esta categoría, logra diferenciar el mundo infanto-juvenil del mundo adulto, pero en su interior los cuerpos juveniles e infantiles se vislumbran superpuestos. El gradual proceso de diferenciación entre el mundo juvenil y el mundo infantil, alcanzará su punto de culminación en la segunda mitad del siglo XX, donde la categoría “juventud” se consolida en tanto *condición social* difundida en todo el cuerpo social y en tanto *imagen cultural* ostensiblemente diferenciada. Entre los muchos factores intervinientes en la consolidación de la categoría “joven”, nos ha resultado pertinente, por el impacto desplegado, detener la atención en las dinámicas delineadas por el mercado (internacional y local) en el proceso de construcción de lo juvenil. Este *boom* del mercado juvenil sentará las bases para la construcción del joven como sujeto de consumo, proceso que contribuirá a la diferenciación del mundo juvenil, tanto del mundo adulto como del mundo infantil. Para visualizar el despliegue de este proceso, en el nivel local, he decidido centrar la atención en dos ámbitos: las publicidades y la industria musical.

## 2. Pensar la(s) juventud(es): coordenadas teóricas

El concepto “juventud” implica una compleja polisemia, que es preciso estabilizar desde el comienzo. A los fines de este objetivo, en este apartado presento las coordenadas teóricas con que se aborda la categoría “juventud”.

Existe un consenso en la literatura especializada (en el ámbito de las ciencias sociales) en considerar la categoría juventud como un *constructo histórico, social y cultural*. Así, superando todo esencialismo, y tal como sugiere Bourdieu (1990), la juventud debe ser analizada como una construcción histórica y social y no como un dato biológico objetivo y escindido de su contexto, pues se configuran diferentes modos de ser joven en cada período histórico y en cada posición de un mismo espacio-tiempo social; lo cual hace imposible que se engloben, bajo un mismo concepto, universos sociales y culturales heterogéneos. La edad, entonces, se constituye por las condiciones de existencia en las que está inserto cada sujeto.

En este sentido, lo “juvenil” es un *concepto relacional*, que cobra sentido contextualmente al interior de relaciones de poder y en interacción con categorías *extra-juveniles* como las de clase social, género, etnia, entre otras. Por lo tanto, la juventud no debe ser pensada como un grupo social continuo y ahistórico, sino dinámico y discontinuo, donde los jóvenes y las jóvenes

constituyen una categoría heterogénea, tanto diacrónica como sincrónicamente<sup>1</sup> (Reguillo, 2000). Por ello, la opción por lo plural (las juventudes) se impone a la hora de pensar, analíticamente, lo juvenil.

Vale destacar que, si bien la categoría “juventud” debe ser reflexionada como una categoría construida,

(...) no debe olvidarse que las categorías no son neutras, ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, con ello, a ciertos actores sociales. Las categorías, como sistemas de clasificación social, son también y, fundamentalmente, productos del acuerdo social y productoras del mundo (Reguillo, 2000, p.29).

De este modo, los diferentes sentidos que las diversas sociedades y culturas asignan a los grupos de edad, producen las condiciones simbólicas de existencia en cada una de ellas. Sujetos con diversas edades hubo siempre, pero en cada tiempo y en cada espacio se los ha nominado de modo diverso. Esto es lo que, desde la ciencias sociales, se conceptualiza como “procesamiento sociocultural de las edades” (Chaves, 2006, pp.11-12).

En esta línea, es interesante sumar el planteo teórico que desarrolla Feixa (1996) desde la antropología, el cual propone la combinación de una doble perspectiva analítica a la hora de abordar un estudio de las edades:

- a) *La construcción cultural de las edades*. Se trata de estudiar las formas mediante las cuales cada sociedad estructura las fases del ciclo vital, delimitando las *condiciones sociales* de los miembros de cada grupo de edad (es decir, el sistema de derechos y deberes de cada persona según su grado de edad), así como las *imágenes culturales* a las que están asociados (es decir, el sistema de representaciones, estereotipos y valores que legitiman y modelan el *capital cultural* de cada generación). La edad aparece como un constructo modelado por la cultura, cuyas formas y contenidos son cambiantes en el espacio, en el tiempo y en la estructura social. (...)
- b) *La construcción generacional de la cultura*. Se trata de estudiar las formas mediante las cuales cada grupo de edad participa en los procesos de creación y circulación cultural, lo que puede traducirse en determinadas percepciones del espacio y del tiempo, en formas de comunicación verbal y corporal, en mecanismos de resistencia y cohesión social, en producciones estéticas, lúdicas y musicales, en discursos simbólicos e ideológicos, y en apropiaciones sincréticas de los flujos transmitidos por las grandes agencias culturales. La cultura aparece como un constructo modelado por las relaciones generacionales, cuyos agentes filtran y remiten constantemente los mensajes culturales (pp. 15-16).

---

<sup>1</sup> Sobre este tipo de abordaje interpretativo, constructivista, relacional y cultural de la juventud en América latina, véase (entre otros): Reguillo (2000), Margulis et al. (1994, 1996, 2003), Cubides et al. (1998); Feixa (1996,1998).

En este orden de ideas, un estudio cabal en torno a la juventud, debe realizarse articulando dos niveles analíticos: por un lado, la construcción cultural de la juventud (esto es, los modos en que cada sociedad elabora las formas de lo juvenil) y, por otro, la construcción juvenil de la cultura (que implica el estudio de las formas en que los jóvenes y las jóvenes procesan y producen la cultura) (Feixa, 1998).

Ahora bien, sin olvidar esta doble dinámica productiva de “lo juvenil”, por las características de este trabajo centraré la atención, principalmente, en el primer nivel analítico mencionado, esto es, en la construcción histórica, social y cultural de la categoría juventud. La propuesta es interrogar a la historia para problematizar el presente, o sea, trazar un recorrido histórico (que no pretende ser exhaustivo y, mucho menos, definitivo), que permita ayudarnos a comprender el proceso de construcción de la categoría “juventud”, tal y como la comprendemos hoy en nuestra sociedad.

### 3. La(s) juventud(es) en las sociedades occidentales.

Tal como lo planteé anteriormente,

(...) para que exista la juventud, deben existir, por una parte, una serie de *condiciones sociales* (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los sujetos jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de *imágenes culturales* (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes y a las jóvenes). Tanto unas como otras, dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad (Feixa, 1998, p.18).

A partir de estas premisas, Feixa (1998) rastrea diversos “tipos ideales” de “juventud” a través de la historia, que se vinculan intrínsecamente con los diferentes modelos sociales y que en cada caso se articulan, a su vez, con otras estratificaciones internas (geográficas, étnicas, históricas, sociales y de género)<sup>2</sup>. Los cinco modelos “ideales” de “juventud” serían: “los «púberes» de las sociedades primitivas sin Estado; los «efebos» de los Estados antiguos; los «mozos» de las sociedades campesinas preindustriales; los «muchachos» de la primera industrialización; y los «jóvenes» de las modernas sociedades postindustriales” (p. 18).

Por lo tanto, la categoría “juventud” tal y como la comprendemos en el presente en las sociedades occidentales, es fruto de un proceso histórico que se vincula exclusivamente con la formación de la sociedad industrial moderna (Feixa, 1998; Ariès, 1987, entre otros). Si bien la “juventud occidental”, en tanto *condición social* difundida en todo el cuerpo social y en tanto *imagen*

---

<sup>2</sup> Ver, también, sobre esta temática, el trabajo de Levi y Schmitt (1996).

*cultural* claramente diferenciada, emerge de modo masivo y contundente en el espacio público en el siglo XX<sup>3</sup>, puede rastrearse su origen en el dilatado proceso de mutación del feudalismo al capitalismo, así como en diversas transformaciones producidas en el seno de instituciones como la familia, la escuela, el ejército y el trabajo.

Siguiendo el planteo elaborado en la obra de Foucault<sup>4</sup>, podemos afirmar que la formación capitalista industrial moderna en las sociedades occidentales, implicó el despliegue gradual de un nuevo diagrama de poder de tipo “normalizador”. El nuevo orden social occidental-moderno, se fue configurando a partir de la articulación de nuevas tecnologías de poder que fueron penetrando en dos niveles al sujeto humano. Por un lado, en un nivel micro, se despliegan técnicas de carácter anatomopolítico, tomándose a los cuerpos como blanco del poder, los cuales comienzan a ser construidos en dispositivos. Por otro, en un nivel macro, se configuran técnicas de carácter biopolítico, que toman a las poblaciones como blanco del poder.

De modo sintético puedo plantear que la *tecnología disciplinaria*, en tanto dispositivo, toma como objeto al cuerpo, y su lugar de construcción es la institución. La disciplina fabrica los cuerpos sometidos y ejercitados, es decir, fabrica cuerpos “dóciles” y, a su vez, aumenta las fuerzas de estos cuerpos en términos políticos de obediencia. La coacción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre la aptitud o capacidad aumentada y una sujeción o dominación acrecentada. Son técnicas minuciosas que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, es decir, definen una “microfísica del poder”. La disciplina es una anatomía política del detalle, o en otras palabras, es la anatomo-política de los cuerpos organizada en cuarteles, fábricas, hospitales, asilos, escuelas y prisiones.

Así, el cuerpo se sumerge en un campo político en donde las relaciones de poder y dominación operan sobre él, lo marcan, lo cercan, lo fuerzan, lo someten..., pero este sometimiento no se obtiene por el único instrumento de la violencia, sino que se despliega todo un *saber* del cuerpo y un dominio de sus fuerzas, que constituye lo que se va a llamar la “tecnología política del cuerpo”. Esta tecnología es difusa, multiforme, a pesar de la coherencia de sus resultados; no es posible localizarla en un tipo definido de institución ni aparato estatal; aunque éstos utilicen algunos de sus procedimientos, ella se sitúa en un nivel distinto, es decir, en una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego.

Asimismo, junto a las técnicas disciplinarias, en las sociedades occidentales modernas y a partir de la gestión de las fuerzas del Estado moderno, se despliegan diversos mecanismos de regulación de las poblaciones, que pueden ser entendidos en términos de “biopolítica”.

---

<sup>3</sup> Ver, entre otros: Feixa (1998), Ariès (1987), Hobsbawm (1994).

<sup>4</sup> Ver, entre otros: Foucault (1990, 2000, 2002, 2003, 2006).

Puesto que el diagrama de poder occidental moderno, en su nueva configuración, tiene el objetivo de “hacer vivir y dejar morir”, el blanco será, simultáneamente, el *hombre-cuerpo* y el *hombre-especie*, pues la “población” comienza a visibilizarse como *cuerpo productivo*. El objetivo, entonces, será como en las disciplinas, la maximización y la extracción de fuerzas. Así, la biopolítica tiende a tratar la “población” como un conjunto de seres vivos y coexistentes que presentan rasgos biológicos y patológicos particulares y que, en consecuencia, conciernen a saberes y técnicas específicas<sup>5</sup>.

Por lo tanto, esta doble dimensión que adopta el poder en las sociedades occidentales modernas, a la vez totalizante e individualizante, que supone el despliegue tanto de las técnicas anatomopolíticas como de las biopolíticas, configura un tipo de sociedad de *vigilancia*, donde las instituciones (familia, escuela, fábricas, etc.) comienzan a convertirse en “observatorios” en los que se examina a los sujetos y se extrae un *saber* sobre ellos, que a su vez permite construirlos y encauzarlos en referencia a una *norma*.

Dentro de este marco, la vida, el cuerpo y la subjetividad infantil y juvenil comienzan a cobrar progresivamente mayor visibilidad e importancia, pues la racionalidad moderna, —vehiculizada principalmente por el discurso jurídico y científico—, supuso el desarrollo de un proceso de segmentación, especialización, cronologización e institucionalización del ciclo de vida. Así, paulatinamente, la imagen del sujeto niño y del individuo joven, irán tomando forma y relieve en las sociedades occidentales. Se los irá aislando y retirando del mundo de las personas adultas y se los comenzará a construir al interior de diversos dispositivos institucionales.

En esta línea de análisis, se observa que desde el siglo XVII comienza a desplegarse en un primer momento, en las clases privilegiadas y más tarde en las clases subalternas, una estrategia moral-familiarista que construirá el rol masculino y femenino, así como la infancia-adolescencia normal, produciendo una radical transformación de la institución familiar.

La familia moderna comienza gradualmente a mutar de la forma “familia-red” a la forma “familia-célula” (Foucault, 2000). Esta nueva familia restringida, toma a su cargo el cuidado de la vida, la educación y la normalización de los niños y niñas. Los hijos e hijas, de este modo, comienzan a perder independencia y a dilatar progresivamente los plazos de dependencia económica y moral.

En el mismo momento en que la familia burguesa se cierra, configurándose como espacio afectivo denso y vigilante de la infancia-adolescencia, se le otorga una racionalidad que la conecta a una tecnología, a un poder y a un saber médico-pedagógicos externos (Foucault, 2000). De este modo, el niño-adolescente o niña-adolescente burgués tendrá una “libertad protegida”;

---

<sup>5</sup> Uno de los principales saberes que se desarrolla es la medicina, cuya función principal es la “higiene pública”. Asimismo, otro campo de intervención de la biopolítica será la asistencia económica y racional de la población, asistencia que otrora estaba en poder de la Iglesia y que paulatinamente comienza a secularizarse (Murillo, 1996).

su familia construirá a su alrededor una especie de cerco “sanitario” que delimitará su campo de desarrollo; dentro de él, su cuerpo y su subjetividad serán discretamente vigilados y, a su vez, estimulados mediante los avances del conocimiento médico y pedagógico (Donzelot, 1990).

Esta estrategia moral-familiarista moderna, no se extendió exactamente con el mismo formato ni con la misma intencionalidad política a todas las clases sociales. Siguiendo el planteo de Donzelot,

(...) en una y otra serie la familia se centra sobre sí misma, pero en cada una de ellas el proceso tiene un sentido totalmente distinto. La familia burguesa se ha constituido por un *estrechamiento táctico* de sus miembros con vistas a reprimir o a controlar un enemigo interior: los domésticos. A través de esta cohesión, obtiene un incremento de poder que la eleva socialmente y le permite volverse hacia el campo social con una fuerza renovada capaz de ejercer controles y patronazgos diversos. La alianza con el médico refuerza el poder interno de la mujer y mediatiza el poder externo de la familia. La familia popular se forja a partir de la *proyección* de cada uno de sus miembros sobre los demás en una relación circular de vigilancia frente a las tentaciones del exterior: el bar, la calle. Sus nuevas tareas educativas las realiza a costa de una pérdida de coextensividad en el campo social, de apartarse de todo lo que la situaba en un campo de fuerzas exteriores. Aislada, en adelante se expone a que le vigilen sus desvíos (Donzelot, 1990, p. 46).

La familia popular, entonces, se construye a partir de una estrategia que podría denominarse “economía social o filantropía”, cuyo objetivo es, por un lado, reproducir mano de obra a bajo costo y, por otro, una vigilancia directa sobre ese sector poblacional. Así, para el niño-adolescente o niña-adolescente popular, el modelo pedagógico será el de una “libertad vigilada”; gradualmente se lo irá retirando hacia espacios de mayor vigilancia (escuela, vivienda familiar), pues el blanco es su exceso de libertad y su presencia en las calles (Donzelot, 1990).

Como puede observarse, la familia moderna se configura como herramienta de control social de valor táctico, pues comienza a funcionar como bisagra entre la salud del cuerpo social y el control de los individuos particulares (Murillo, 1996).

En sintonía con la nueva reconfiguración familiar, la sociedad moderna produce una transformación en la institución escolar. Tal como sucedió con el dispositivo familiar, el proceso de escolarización moderno surge en las clases burguesas, difundiéndose, luego, de modo diferencial, a todas las capas sociales.

Progresivamente la escuela medieval, en donde predominaba una yuxtaposición de edades y una difusa autoridad docente (Ariès, 1987), comienza a ser sustituida por sistemas de instrucción propios de la modernidad (*colleges*, internados), moldeados por el proceso de racionalización.

La educación de los niños y niñas en la modernidad obedece a ciertas

reglas de racionalidad que, por un lado, garantizan su supervivencia, y por otra parte aseguran su domesticación y desarrollo normalizado. Estas reglas y su racionalidad serán determinadas por toda una serie de instancias técnicas y de saberes médicos y pedagógicos (Foucault, 2000).

El moderno sistema educativo, entonces, es penetrado por múltiples tecnologías disciplinarias (como por ejemplo el examen), que tienen como blanco la socialización, la normalización y la moralización de los niños, niñas y adolescentes. La escuela se configurará junto con la familia, como un espacio de vigilancia, diferenciación, clasificación y encauzamiento de la conducta juvenil e infantil.

En este nuevo sistema de instrucción racional moderno se observa, a su vez, la penetración del Estado en la institución familiar, a través del cuerpo del niño o niña. Todo un saber-poder pedagógico permeará el cuerpo infantil y a través de él, a la familia. Por lo tanto,

(...) en el mismo momento, se pide a los padres no sólo que encaucen a sus hijos para que puedan ser útiles al Estado; sino que se solicita a esas mismas familias que hagan la retrocesión efectiva de los niños al Estado, que confíen, si no su educación básica, sí al menos su instrucción, su formación técnica, a una enseñanza que será directa o indirectamente controlada por el Estado (Foucault, 2000, p. 242).

En este contexto, a finales del siglo XIX comenzó a diseñarse una legislación especial dirigida a la “protección” de la infancia y la juventud, que otorgó un marco jurídico legitimador a la intervención estatal sobre niños, niñas y adolescentes (entendidos en adelante como “sujetos menores”) abandonados o delincuentes. Institutos, cárceles, tribunales y todo un cuerpo jurídico-institucional, tomó como objeto a “lo infantil” y “lo juvenil” etiquetado como *peligroso*. Aquellos sujetos jóvenes, que por alguna razón eran expulsados de la institución escolar o familiar, pasaban a engrosar la nueva categoría de “menores” (García Méndez, 1994).

Por otra parte, otra institución clave en la construcción socio-cultural de la juventud occidental moderna, en especial para los varones, es el ejército. Los cuerpos juveniles masculinos, entonces, serán domesticados al interior de una institución disciplinaria por excelencia.

Durante un período determinado, los jóvenes permanecerán aislados de sus familias y convivirán con coetáneos de orígenes muy diversos. Se configuran entonces las condiciones necesarias para que emerjan: una conciencia generacional y una cultura propiamente juvenil (fiestas de quintos, lenguaje contramilitar, costumbres sexuales, etc.). Asimismo, surge la noción que vincula al servicio militar con la construcción de la masculinidad; por lo tanto, al término de la conscripción el joven estará listo para el matrimonio y el ingreso en el mundo adulto (Feixa, 1998).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> En el caso Argentino, el servicio militar obligatorio tiene vigencia desde 1901 a 1994.



Finalmente, es preciso detener la atención en el mundo del trabajo. Esta creciente preocupación científica por la “protección” del cuerpo y la vida de los niños, niñas y jóvenes, junto con las condiciones estructurales que fue adoptando el capitalismo, fueron sentando progresivamente las bases para alejarlos del ámbito laboral.

A partir de la segunda revolución industrial, los sujetos menores serán desplazados formalmente de la esfera del trabajo en las sociedades occidentales. Fruto de los avances técnicos, se produce una disminución en la necesidad de mano de obra debido a la mayor productividad y, por otra parte, se vuelve imperativa la formación de mano de obra calificada. Así, los niños, niñas y jóvenes son reenviados al sistema educativo, o bien a la calle (Feixa, 1998).

Ahora bien, la intención de este ligero recorrido por alguna de las mutaciones institucionales en las sociedades occidentales modernas, fue trazar algunas líneas de análisis que permitieran vislumbrar cómo, progresivamente, fueron construyéndose y separándose los mundos juveniles e infantiles del mundo adulto. Como pudimos observar, los cuerpos-sujetos juveniles e infantiles fueron atravesados por toda una tecnología de poder totalizante e individualizante que, paulatinamente, fue diferenciándolos, clasificándolos, examinándolos, encerrándolos, normalizándolos. Se intentaron establecer, entonces, los espacios institucionales y las condiciones sociales que permitieron la construcción de lo que hoy entendemos como “juventud”.

Pero la tarea aún no está terminada pues, como señalé anteriormente, es después de la segunda mitad del siglo XX que la “juventud occidental”, en tanto *condición social* difundida en todo el cuerpo social y en tanto *imagen cultural* claramente diferenciada, emerge de modo masivo y contundente en el espacio público.

Luego de la segunda guerra mundial, emerge entonces una doble *imagen* de la juventud en occidente. Por un lado, la juventud *conformista*: “ideal de la adolescencia como período libre de responsabilidades políticamente pasivo y dócil, que generaciones de educadores habían intentado imponer” (Feixa, 1998, p. 41). Por otro, y simultáneamente, surge una imagen perturbadora que amenazaba con resquebrajar los cimientos de la civilización: “*el rebelde sin causa*”. Dicha imagen simbolizaba a una multiplicidad de *culturas juveniles* que irrumpen, de modo contundente (por sus demandas sociales, por sus formas de vestir y peinar, sus estilos musicales, sus prácticas sexuales, lúdicas, etc.) el espacio público.

Feixa (1998, p. 43) establece cinco factores que condujeron al establecimiento de las *condiciones sociales* y las *imágenes culturales* de los sujetos jóvenes desde la década del '60, a saber:

- a. La emergencia del Estado de bienestar creó las condiciones para un crecimiento económico sostenido y para la protección social de los grupos dependientes.
- b. La crisis de la autoridad patriarcal amplía las esferas de la libertad juvenil.



- c. El nacimiento del *teenage market* ofrece por primera vez un espacio de consumo específicamente destinado a jóvenes.
- d. La emergencia de los medios de comunicación de masas permitió la creación de una verdadera cultura juvenil internacional-popular.
- e. El proceso de modernización en la esfera de los usos y costumbres implicó una erosión de la moral puritana y el establecimiento de una moral consumista más laxa (revolución sexual).

Se configuran, entonces, pasadas dos guerras mundiales y en el contexto de la Guerra Fría, las condiciones necesarias para que los jóvenes y las jóvenes (junto, también, a diversos colectivos sociales) comiencen a movilizarse activamente, dejando huellas en el escenario social y político de las sociedades occidentales. Vemos emerger cuerpos juveniles que transitan desde la radicalización política hasta la contracultura: estudiantes, militantes, guerrilleros y guerrilleras, mods, rockers, hippies, sujetos alternativos...

En esta línea, Hobsbawn (1994) plantea que la *revolución cultural* desplegada en la segunda mitad del siglo XX consolida a la juventud como un estrato social identificado e independiente, pues en sintonía con lo planteado por otros autores y autoras:

(...) la ‘juventud’ pasó a verse no como una fase preparatoria para la vida adulta, sino, en cierto sentido, como la fase culminante del pleno desarrollo humano (...). La segunda novedad de la cultura juvenil deriva de la primera: era o se convirtió en dominante en las ‘economías desarrolladas de mercado’, en parte porque ahora representaba una masa concentrada de poder adquisitivo, y en parte porque cada nueva generación de adultos se había socializado formando parte de una cultura juvenil con conciencia propia y estaba marcada por esa experiencia, y también porque la prodigiosa velocidad del cambio tecnológico daba a la juventud una ventaja tangible sobre edades más conservadoras. (...) El papel de las generaciones se invirtió (...) La tercera peculiaridad de la nueva cultura juvenil en las sociedades urbanas fue su asombrosa internacionalización [fruto del boom del mercado juvenil (música, moda, medios de comunicación, etc.)] (pp. 327-330).

Asimismo, junto con esta creciente visibilización juvenil comienza a desplegarse una universalización de los derechos humanos en un clima político que intenta superar los autoritarismos de otrora. Así, comienza una dilatada mutación (aún en proceso) desde la infancia-adolescencia entendida como “minoridad” objeto de compasión-represión, a la infancia-adolescencia como sujeto pleno de derechos (García Méndez, 1994). Esto supone, entre otras cuestiones,

(...) la necesidad de la sociedad de generar dispositivos especiales para un segmento de la población que va a irrumpir masivamente en la escena pública y la conciencia de que ha “aparecido” un nuevo tipo de sujeto para el que hay que generar un discurso jurídico que pueda ejercer una tutela acorde con el clima político, y que al mismo tiempo opere como

un aparato de contención y sanción (Reguillo Cruz, 2000, p.25).

Para finalizar, como puede observarse en el recorrido realizado hasta aquí, la sociedad contemporánea occidental ha construido (y sigue construyendo) la categoría “joven”, delineando múltiples trayectos que podrían conglomerarse y metaforizarse como los caminos de la institucionalización, los caminos de la judicialización y los caminos del mercado. Dichas sendas han calado el terreno para hacer emerger a la juventud actual.

#### **4. “De sujetos menores y sujetos consumidores”: juventud(es) en Argentina.**

Sobre las coordenadas trazadas en el apartado anterior acerca de la construcción de la categoría “juventud” en las sociedades occidentales, intentaré vislumbrar el proceso de construcción histórico, social y cultural de las juventudes en el ámbito local.

Vale destacar que, luego del relevamiento bibliográfico realizado para este trabajo, he notado la carencia de estudios históricos de *largo plazo* acerca de lo juvenil para el caso argentino. He detectado la existencia de investigaciones<sup>7</sup> de períodos históricos o acontecimientos específicos en los que la juventud ha tenido protagonismo, como por ejemplo, estudios sobre la Reforma Universitaria de 1918 y sobre la participación juvenil en movimientos políticos, estudiantiles y artísticos, especialmente, durante las décadas del '60 y '70.

Ante esta escasez de investigaciones históricas específicas mi propuesta en este trabajo es rastrear trazos, o bien, realizar aproximaciones secuenciales al proceso vernáculo de construcción de la categoría “joven”, a partir de diversos trabajos historiográficos locales y en diálogo con el proceso de construcción de “lo juvenil” a nivel occidental, precedentemente planteado.

En función de este objetivo y partiendo de las herramientas analíticas establecidas, he decidido organizar la exposición en dos secuencias o imágenes de “lo juvenil” dentro de la trayectoria argentina, a saber: los “sujetos menores” y los “sujetos consumidores”.

Quiero asimismo señalar que dichas secuencias o imágenes, por supuesto, no pretenden ser ni únicas, ni definitivas. Por otra parte, si bien tuvieron sus momentos de emergencia histórica particular, no implica que simbolicen dos etapas, cerradas o evolutivas; por el contrario, la propuesta es pensarlas en términos de capas persistentes, que se van superponiendo y confluyendo, junto con otras, en el proceso vernáculo de construcción de lo juvenil.

#### ***De sujetos menores...***

En sintonía con las mutaciones institucionales producto del despliegue de

---

<sup>7</sup> Ver, entre otros: Biagini (2000a, 2000b); Balarini (2002), Balvé et al. (1973, 1989), Bonavena et al. (2007), Casullo (1997), Portantiero (1978), Pujol (1999, 2002, 2005), Romero (1998), Urresti (2000), Manzano (2008).

la formación capitalista industrial moderna, junto con su diagrama de poder de tipo *normalizador*, en el último cuarto del siglo XVIII la política borbónica propició ciertos cambios que se instalaron en la sociedad hispanoamericana y atravesaron, de diverso modo, la institución familiar y dentro de ella, la posición de los niños-jóvenes y de las niñas-jóvenes.

A partir de la sanción de la Real Pragmática de 1776 se instaura la obligatoriedad del consentimiento paterno para la formalización de los matrimonios de menores de 25 años y, asimismo, se produce el traslado de las cuestiones vinculadas con los problemas domésticos al ámbito público mediante el accionar de la justicia civil, que desde ese momento podía intervenir para zanjar las diferencias cuando el escándalo amenazara el orden social.

Como puede observarse, el Estado comienza a ampliar su jurisdicción sobre los asuntos familiares, cercenando facultades hasta entonces exclusivas de la Iglesia. Vemos de este modo que una corriente laica comienza a desplegarse en la base de las nuevas estrategias sociales, iniciándose así un proceso de secularización de las relaciones familiares (Cicerchia, 1998).

La familia inicia un proceso de oclusión, constituyéndose en el ámbito de lo privado por excelencia, universo exclusivo de toda afectividad y de la “sana” sexualidad.

(...) Patriarca y poder político fundan una alianza, el orden familiar se convierte en razón de Estado. De puertas para adentro, el *pater* será el fiel ejecutor de los mandatos. Así, la casa, el corazón de lo privado, se constituye (...) en el lugar de la domesticación y de la nueva moral (Cicerchia, 1998, p.18).

Puesto que el objetivo de la alianza es el mantenimiento del orden social, aquellos incidentes que lo alteran se instalan automáticamente en la esfera pública. Estado y Familia, de este modo, comienzan a complementarse en su labor de control social.

Esta flamante familia comienza a ejecutar su nueva responsabilidad: el control y construcción de los cuerpos individuales. En nuestras latitudes, entonces, vemos desplegarse una estrategia familiarista que exhorta a los padres y madres a responsabilizarse de la vida, la educación y el encauzamiento de los niños-adolescentes y de las niñas-adolescentes, pues en sus manos se colocará la formación del futuro ciudadano normal.

Esta estrategia familiarista debe vincularse, asimismo, con la creciente visibilidad y preocupación por los cuerpos infantiles-juveniles desplegada en el ámbito local, producto del fenómeno de abandono infantil. Tal como sucedía en el mundo occidental-moderno, en nuestro país, desde fines del siglo XVIII, el abandono de niños y niñas comenzó a tomar una envergadura inusitada al punto que, en 1779, se funda la primera Casa de Niños Expósitos de Buenos Aires.

La existencia del *torno*<sup>8</sup> en “La Casa” hasta 1891, me permite suponer que el abandono infantil no era una práctica exclusiva de las clases populares, sino que, por el contrario, muchos de los niños y niñas allí entregados eran producto de relaciones ilegítimas entre miembros de las familias más acomodadas de la sociedad porteña, que recurrían al abandono para ocultar la deshonra familiar (De Paz Trueba, 2007). De esta forma, se observa la penetración de la nueva moralidad, en un primer momento, en las clases privilegiadas de la sociedad argentina pues, la función primera del *torno* es “romper, sin huellas y sin escándalo, el lazo de origen de estos productos de alianzas no deseables, depurar las relaciones sociales de los progenitores, que no se ajustan a la ley familiar, a sus ambiciones, a su reputación” (Donzelot, 1990, p.28).

Ahora bien, el proceso de modernización desplegado en la Argentina hacia fines del siglo XIX, supuso el arribo masivo de inmigrantes europeos y, junto con ellos, una verdadera explosión del pauperismo urbano, que suscitó en la “decente” élite porteña una consternada sensación de desorden social.

Así, en un contexto donde el control social se volvía imprescindible para un Estado-nación que debía consolidarse, las clases dirigentes locales recurrieron a la importación de las estrategias filantrópicas europeas de intervención sobre las clases populares. Tal como plantea Torrado (2003, p. 579),

(...) estas medidas estaban encaminadas a establecer un ‘poder tutelar’ sobre los pobres, que asegurara funciones de beneficencia sin la intervención [directa] del Estado. Porque la idea-fuerza de las elites liberales dominantes era evitar que el socorro social se constituyera en una cuestión de derecho.

En esta línea, la intervención sobre los sectores populares se desplegará mediante dos vías: por un lado, se establecen organismos de control públicos, que vigilan y reglamentan los modos de vida de los sectores populares. Dentro de esta lógica, fue central el rol de los médicos y médicas higienistas, quienes argumentaban que acciones como el mejoramiento del alojamiento popular, del lugar de trabajo y el aseo personal, se convertirían en sí mismos en elementos moralizadores de las costumbres populares. Por otra parte, la intervención sobre las clases subalternas se canalizó mediante las organizaciones de beneficencia, las cuales actuaban de modo combinado con los poderes públicos (Suriano, 2000, pp. 12-14). Como puede observarse, la lógica de intervención estatal era localizada o indirecta.

La familia popular, entonces, se convirtió en el principal blanco de intervención de la estrategia filantrópica local y fue penetrada por toda una serie de acciones y discursos médico-higienistas y jurídicos, que tuvieron la finalidad de moralizar y normalizar sus comportamientos “con miras a

---

<sup>8</sup> “Es un cilindro que gira sobre su eje y en el que un lado de la superficie lateral está abierto; el lado cerrado da a la calle y en sus proximidades hay un timbre. ¿Una mujer quiere abandonar a un recién nacido? Avisa a la persona de guardia tocando el timbre. Inmediatamente el cilindro, girando sobre sí mismo, presenta al exterior su lado abierto, recoge al recién nacido y, prosiguiendo su movimiento, lo introduce en el interior del hospicio. De esta forma el donante no ha sido visto por ninguno de los sirvientes de la casa” (Donzelot, 1990, p. 28).

disminuir el costo social de su reproducción, es decir, con miras a obtener un número deseable de trabajadores con un mínimo de gasto público” (Torrado, 2003, p. 580).

Dentro de esta lógica se re-actualiza, más vigorosamente que antaño, la preocupación por la “protección” y la “normalización” de los cuerpos infantiles-juveniles. La intervención filantrópica sobre la infancia-adolescencia tuvo la doble finalidad de prevenir todo aquello que pudiera amenazarlos (infancia en peligro) y sancionar todo aquello que pudiera volverlos amenazadores (infancia peligrosa);

(...) para ello siguió varias líneas de acción: a) moralizar a los niños en forma indirecta a través de la mujer-madre y de las instituciones hospitalarias; b) moralizarlos en forma directa a través de la escuela, mecanismo normalizador por excelencia; c) para aquellos que escapaban a la moralización y a la normalización (o bien eran abandonados por sus familias), disciplinarlos a través de la internación en asilos (Torrado, 2003, p. 599).

De este modo, quedan delimitados los circuitos de normalización-construcción de la infancia-adolescencia: la familia, la escuela y el asilo.

Dentro de la familia “decente”, la *madre-virtuosa* tendrá el papel central en la domesticación-moralización infantil, puesto que en sus manos la estrategia filantrópica coloca la construcción de los futuros ciudadanos y ciudadanas *normales* de la Nación. Todo un discurso médico-higienista acerca de la maternidad articulado en hospitales, dispensarios y literatura pediátrica sencilla, se expande sobre las mujeres populares instándolas a capacitarse en el cuidado de los hijos e hijas (Guy, 1994).

Asimismo, la institución escolar se estructura, mediante la ley 1.420 de enseñanza pública y obligatoria, como un escenario privilegiado de la normalización y vigilancia infanto-juvenil. Al mismo tiempo, la escuela se convierte en un instrumento táctico de intervención estatal en la vida familiar de los sectores populares, pues mediante el encauzamiento del niño-alumno o niña-alumna se introducían los valores morales a la esfera privada familiar.

El destino de los niños-adolescentes y niñas-adolescentes abandonados, delinquentes y rebeldes a las autoridades paterna y materna, fue el encierro. En la Argentina del siglo XIX se asiste a la emergencia de diversos espacios institucionales destinados a la “protección” de la infancia.

Entre los más destacados<sup>9</sup>, encontramos a la Sociedad de Beneficencia. Creada en 1823 bajo el gobierno de Rivadavia, era una entidad de bien público laica, a cargo de mujeres de la alta sociedad porteña, sostenida principalmente por subsidios estatales, y en menor medida por donaciones particulares y actividades sociales propias.

---

<sup>9</sup> Otra de las asociaciones filantrópicas importantes fue el Patronato de la Infancia. Creado en 1892, continúa su labor hasta hoy. Esta sociedad, de carácter privado y laico, se funda con la finalidad de sostener sala-cunas, asilos para huérfanos y escuelas de artes y oficios (Torrado, 2003).

La Sociedad de Beneficencia, entre sus múltiples actividades, desplegó una vastísima obra respecto a los niños y niñas abandonados, creando asilos e institutos de enseñanza profesional. En lo que respecta a los espacios asilares, desde su fundación, “La Sociedad” tomó control de la Casa de Niños Expósitos, y posteriormente, en 1871, debido al daño provocado por la epidemia de fiebre amarilla, fundó el Asilo de Huérfanos (Torrado, 2003).

Paralelamente, existía en territorio argentino, una institución estatal responsable del “bienestar” infanto-juvenil: la Defensoría de menores.

(...) Aunque como institución que intervenía en las disputas originadas en el ámbito familiar, la Defensoría de Menores data de la época pre-virreinal, sólo después de 1776 se le asignan responsabilidades específicas y en 1821, bajo el gobierno de Rivadavia, adquiere el perfil definitivo de institución veladora del orden familiar de las clases populares y, en especial, de los niños abandonados (Cicerchia, 1998, p. 74).

Puesto que la presencia de cuerpos infanto-juveniles en las calles era interpretada por el discurso político, intelectual y médico de la época como un *peligro* para el orden social de la Nación, ambas instancias institucionales (las sociedades filantrópicas y la Defensoría de Menores) debían absorber aquella masa caótica de potenciales delincuentes y agitadores sociales.

Tal como lo demuestran los trabajos analizados<sup>10</sup>, esta tarea no fue nada sencilla. Debido a la falta de espacio para albergar a una colosal cantidad de niños y niñas vagabundos o abandonados, los asilos de huérfanos y huérfanas de la Sociedad de Beneficencia se vieron prontamente sobresaturados. Frente a esta situación de desborde, la Defensoría de Menores comenzó a depositar a los sujetos menores (especialmente a los individuos mayores de 6 años) en la cárcel (junto a criminales adultos) o en casa de familias particulares, siendo en la mayoría de los casos maltratados y tomados como mano de obra barata.

Finalmente, a comienzos del siglo XX, los cuerpos infanto-juveniles serán atravesados por un discurso y una tecnología jurídico-institucional específica: el tribunal de menores<sup>11</sup>.

Fruto de un movimiento filantrópico de reformas iniciado a fines del siglo XIX en EEUU y rápidamente expandido en Europa, hacia el año 1919, en Argentina, se consolida jurídicamente la figura del “menor”, mediante la ley 10.903 (Ley Agote).

Esta legislación socio-penal específica para menores, hegemónica en América Latina hasta la década de 1980, sentó sus bases en la *doctrina jurídica de la situación irregular*, la cual, alzando las banderas de la “protección” de la infancia, legitima una intervención estatal ilimitada sobre los cuerpos infanto-juveniles considerados en situación de peligro o abandono, moral o

---

<sup>10</sup> Ver, entre otros: De Paz Trueba (2007), Guy (1994), Cicerchia (1998), Flores (2005), Cowen (2006).

<sup>11</sup> En esta temática seguimos, especialmente, el trabajo de García Méndez (1991, 1993, 1994).

material<sup>12</sup>.

En la figura del Juez de Menores se centraliza el poder de decisión sobre la vida y el destino de los sujetos menores, sean éstos víctimas o autores de un delito. De este modo, el “individuo menor” se convierte en un sujeto bicéfalo indiferenciado: el niño/joven o niña/joven abandonado-delincuente.

Estas herramientas jurídicas facilitan asimismo la *regulación de la patria potestad*, puesto que se legitima la intervención del Estado en las familias populares consideradas “moralmente insuficientes”. Esto es, si la familia era incapaz de normalizar-moralizar a sus hijos e hijas, el Estado tenía el derecho y el deber de arrebatarlos de su seno, y reemplazar a los padres y madres en el ejercicio de la patria potestad.

Este discurso jurídico logra entonces articular la piedad asistencial con la necesidad urgente de orden y control social, convirtiendo a la infancia-adolescencia en objeto de *protección-represión*. De esta manera, “si la ‘infancia en peligro’ se había tutelado a través de la familia, la ‘infancia peligrosa’ expulsó a estos jóvenes de este registro tutelar para ponerlos bajo el registro penal” (Torrado, 2003, p. 609).

Por lo tanto, como puede observarse a través del recorrido delineado, diversas mutaciones institucionales y jurídicas, que se despliegan en sintonía con las dinámicas occidentales, van configurando, progresivamente, las *condiciones sociales* necesarias en la Argentina, para que emerja la *imagen cultural* del “menor”. La construcción de esta categoría logra diferenciar el mundo infanto-juvenil del mundo adulto, pero en su interior los cuerpos juveniles e infantiles se vislumbran superpuestos. El gradual proceso de diferenciación entre el mundo juvenil y el mundo infantil, será el resultado de otras lógicas que se sumarán a las anteriores y que abordaré en el siguiente acápite.

### ***De sujetos consumidores...***

En sintonía con la dinámica desplegada en las sociedades occidentales, en Argentina, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se consolida la categoría “juventud” en tanto *condición social* difundida en todo el cuerpo social y en tanto *imagen cultural* ostensiblemente diferenciada.

Los cinco factores planteados por Feixa (1998) y desarrollados más arriba, que condujeron a la configuración de “lo juvenil”, son válidos y pertinentes para comprender el caso argentino. Pero en esta oportunidad he considerado adecuado, por el impacto desplegado, detener la atención en las dinámicas

---

<sup>12</sup> "A los efectos de los artículos anteriores, se entenderá por abandono material o moral o peligro moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral, la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuencia a sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente viciosa o del mal vivir, o que no habiendo cumplido 18 años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud" (Ley Agote, Art. 21).



delineadas por el mercado (internacional y local) en el proceso de construcción de lo juvenil.

Tal como lo planteé precedentemente, en el escenario de posguerra se asiste a la emergencia de una poderosa industria cultural que oferta, por primera vez, “bienes” exclusivos para jóvenes. Este *boom* del mercado juvenil sentará las bases para la construcción del individuo joven como sujeto de consumo, proceso que contribuirá a la diferenciación del mundo juvenil, no sólo del mundo adulto, sino también del mundo infantil. Para analizar el desarrollo de este proceso, en el ámbito local, he decidido centrar la atención en dos ámbitos: las publicidades y la industria musical.

Para abordar la emergencia de la persona joven como sujeto de consumo en el ámbito publicitario, seguiré el trabajo realizado por Allegretti (2006), quien toma como objeto de estudio las publicidades presentes en el noticiario *Sucesos Argentinos*<sup>13</sup> durante el período 1940-1960.

Según detecta la autora, hacia fines de la década del ‘50 y principios de la del ‘60, las publicidades comienzan a orientarse hacia un nuevo tipo de individuo consumidor: el sujeto juvenil. Antes de este punto de inflexión, los jóvenes y las jóvenes presentes en anuncios publicitarios aparecen vinculados con la actividad que desarrollan o con su pertenencia a determinados colectivos socio-económicos (obrero, enfermera, oficinista, etc.).

Fruto de la internacionalización de una cultura específicamente juvenil, las publicidades comenzarán a delinear a la juventud como un sector social independiente y claramente diferenciado de otros, en especial por sus hábitos culturales.

Así, el anuncio publicitario de la empresa Alpargatas<sup>14</sup> presenta sus productos contrastando expresamente el “mundo adulto” y el “mundo juvenil”. Siguiendo el registro de Allegretti (2006, pp. 266-267),

(...) la publicidad se inicia con la salida de un grupo de obreros y obreras que abandona el trabajo y, detrás de ellos, un inmenso cartel de Alpargatas precede el edificio de la fábrica (...) se apela a lo institucional, marca o empresa, como recurso mediante el cual se sustenta y garantiza la calidad del producto. (...) Esta publicidad orienta y dirige sus productos a los adultos y a los jóvenes. Por un lado, se incluyen breves imágenes de archivo de un barco de pescadores, que están calzados con las botas de goma fabricadas por Alpargatas, que sirven ‘para el trabajo rudo y vigoroso’. Por otro, se muestra a un grupo de jóvenes, de ambos sexos y de clase media, filmado en exteriores, vestidos de manera similar, con pantalones de *jeans* y zapatillas, que ríen y corren en los lagos de Palermo. No obstante, desde la palabra y desde la imagen se prioriza a estos últimos; se habla de un ‘mundo joven’ que posee cualidades

---

<sup>13</sup> Noticiario cinematográfico argentino producido por una empresa privada fundada por Antonio Ángel Díaz, que tiene vigencia desde 1938 a 1972 (Allegretti, 2006).

<sup>14</sup> Relevado en *Sucesos Argentinos* N° 1610 del año 1969.



específicas, según la nota: la libertad, la alegría, la despreocupación. A este ‘mundo joven’ se lo equipara con el ‘mundo Alpargatas’, en el que impera el progreso y el color.

De acuerdo con el análisis de Allegretti, esta *imagen cultural* de lo juvenil delineada en el ámbito publicitario, al interior del noticiario, dialoga con otras *imágenes* de lo juvenil construidas por otros discursos y que se difunden por otros medios. Por ejemplo, en el mismo período histórico aparecen en *Sucesos Argentinos*, notas relacionadas con las luchas estudiantiles<sup>15</sup> donde los sujetos jóvenes son claramente contruidos como “peligrosos” o “subversivos” y, simultáneamente, notas que presentan a la juventud asociada al aire libre, a las nuevas tendencias en el arte (muestras artísticas del Instituto Di Tella), en la música (*The Beatles*, *Spinetta*, *Los Gatos*), en la moda (*hotpants*, *jeans*, minifaldas). Por lo tanto, todas estas *imágenes* de lo juvenil en interacción, presentes en el noticiario, nos dan cuenta de la emergencia de un sector social autónomo, con fuerte visibilidad en el espacio público de la sociedad argentina. Esto mismo se detecta si se centra la mirada en la industria musical.

La emergencia e internacionalización del *rock and roll* a fines de los años ’50 marca, indudablemente, un punto de inflexión en la trayectoria de la categoría “juventud” en las sociedades occidentales. El *rock* cuestiona y revoluciona convenciones musicales y estéticas y se presenta, en el escenario cultural, como el emblema que demarca un territorio juvenil, lejos del mundo adulto. En términos comerciales, el fenómeno del *rock* fue la piedra angular de un titánico mercado, que tuvo como principal consumidor al sujeto juvenil.

Siguiendo el trabajo de Pujol (1999), en la Argentina el estreno de *Al compás del reloj*<sup>16</sup> en diciembre de 1956, significa el ingreso del rock en las costumbres nacionales. La irrupción del rock, en nuestras latitudes, supuso la explosión de una cultura y un mercado exclusivamente juvenil, que se fue configurando a partir de la confluencia y la mixtura de elementos foráneos y vernáculos. La innovadora industria musical, a nivel mundial y local, comenzó a perfeccionar y diversificar la oferta de productos destinados a su nuevo y ávido consumidor.

En materia de consumo discográfico, la llegada del *rock* junto a otros estilos musicales (*twist*, *pop*, *beat*, etc.) exclusivamente juveniles, detonó un verdadero *boom* de ventas. En los EE. UU., por ejemplo, la producción discográfica entre 1955 y 1960 es tres veces mayor que la del período 1946-1954 (Pujol, 1999, p. 262). En sintonía con esta tendencia mundial, los jóvenes argentinos comienzan a elegir masivamente al *long play* y al “simple” de 33 revoluciones, para escuchar y bailar los nuevos sonidos. La industria musical, asimismo, produce grandes innovaciones en los medios de reproducción sonora. Cada año el mercado ofrece un nuevo “fonógrafo eléctrico para animar

<sup>15</sup> Especialmente, el movimiento de protesta estudiantil suscitado en la Ciudad de Córdoba en el año 1969.

<sup>16</sup> Protagonizada por Bill Haley y otras figuras.

sus bailes”. En EEUU, por ejemplo, la producción de aparatos se multiplica por cinco entre 1952 y 1955 (Pujol, 1999, p. 262). En la Argentina, a comienzos de los años ’60, el elegido de “la gente joven”, en especial de clase media, es el famoso “Winco”<sup>17</sup>.

A medida que la industria cultural aceita sus engranajes, acelera cada vez más su oferta de bienes juveniles. Un ansia de novedad comienza a dominar sus lógicas. Los ídolos musicales de la “nueva ola” comienzan a ser diseñados para una corta duración y una rentabilidad inmediata<sup>18</sup>. Producto de esta lógica comercial, vemos emerger en el ámbito local figuras artísticas de vertiginoso éxito, como por ejemplo el “Club del Clan”.

El “Clan” fue una creación comercial del sello discográfico RCA y estuvo integrado por una serie de cantantes juveniles de música *beat-pop*, que fueron el intento local de competencia con figuras internacionales como Elvis Presley.

Alrededor de los “nuevaoleros”, la industria cultural montó una diversidad de productos comerciales destinados a un público juvenil: el programa de TV “el Club del Clan” se lanzó en 1962, alcanzando insuperables niveles de audiencia; paralelamente, aparecieron los *long plays*, los *simples* y los *dobles* con cada hit del grupo musical y de cada figura destacada y, para coronar, el 12 de marzo de 1964, el cine porteño “El monumental” anunciaba el estreno de la primera experiencia cinematográfica de los “claneros”<sup>19</sup>.

Siguiendo el análisis de Pujol (1999, p. 272),

(...) los miembros del ‘clan’ trabajan sobre la idea de que ellos son comunes y corrientes. Están ahí casi por pura casualidad. Es fácil identificarse con ellos. Son figuras intercambiables, y se diferencian entre sí por pequeñas señales absolutamente externas a la música.

Si bien el formato “clanero” tendía a homogeneizar a sus miembros presentándolos como una banda de amigos ingenua y alegre, no tardaron en sobresalir ciertas figuras que alcanzaron una explosiva popularidad, la cual también supo ser provechosamente capitalizada por los principales empresarios de la industria juvenil. Para ilustrar las dimensiones comerciales alcanzadas a partir de dichos ídolos juveniles quisiéramos detenernos unos momentos, especialmente, en las figuras de Palito “el rey” Ortega, Violeta Rivas y Johnny Tedesco.

Tal como era anunciado por los presentadores y presentadoras televisivos de la época, “el chico triste de las canciones alegres” supuso una mina de oro para las compañías musicales que explotaron su origen provinciano configurando en Ortega una personalidad tímida y misteriosa que impactó

---

<sup>17</sup> El tocadiscos Wincofón, es un pasadiscos sencillo, transportable y accesible, que permite escuchar, gracias a su cambiador automático, hasta 6 LP seguidos o 12 “simples” (Pujol, 1999, p. 278).

<sup>18</sup> Entre las empresas musicales que lideraron el mercado de “música joven” en Argentina, podemos mencionar a Escala Musical y a las norteamericanas Columbia Broadcasting System (CBS) y Radio Corporation of America (RCA).

<sup>19</sup> La película se titulaba “El Club del Clan”, fue dirigida por Enrique Carreras y filmada en los estudios de Argentina Sono Film.

al público juvenil, pues como señala Manzano (2007), su figura representó la materialización del ascenso social mediante el mundo del espectáculo. En el año 1964, sus hits “Despeinada”, “Media novia”, “Bienvenido amor”, lo llevaron a trascender las fronteras del “Clan” y del país, constituyéndose en el “Rey de la Nueva Ola”. La industria cultural obtuvo colosales frutos de su fama, brindándole espacios exclusivos en la prensa gráfica, la TV, la radio y en especial, en el cine. Películas como “Fiebre de primavera”<sup>20</sup>, “Mi primera novia”<sup>21</sup> y “El rey en Londres”<sup>22</sup>, superaron todo récord de taquilla de la época.

Bautizada con el seudónimo de Violeta Rivas, los empresarios de la “música joven” realzaron la ingenuidad y la sencillez de esta muchacha que cantaba las versiones en español de las italianas Mina y Rita Pavone. El hit “El baile del ladrillo” la lleva a la cima de la fama y su imagen comienza a circular por las revistas y publicidades de la época. Alejandro Romy, uno de los empresarios televisivos más importantes del momento, capitaliza la popularidad de Violeta y la lanza como actriz, en el verano de 1964, otorgándole el protagonismo en la comedia musical “Todo es amor”. Su éxito televisivo y discográfico le abren paso en la industria cinematográfica, protagonizando diversas películas con arrollador éxito junto a las figuras más destacadas de la industria juvenil del ámbito local e internacional.

Finalmente, otro de los ídolos destacados de este mercado juvenil argentino fue Johnny Tedesco. Los empresarios apuntaron con su figura especialmente al público femenino, poniendo en primer plano su blonda cabellera, sus ojos celestes y su forma particular de vestir. Así, se constituyó en “el chico de los pullovers” o “el rey del suéter”. Su estilo musical era el *rock and roll*, el *Twist* y la balada; si bien fue compositor de muchos de sus temas, lo que incrementó su popularidad fue la interpretación de canciones del famoso Presley, que lo consagraron como “el Elvis rubio argentino”. Su contundente paso por el “Clan” significó un *boom* discográfico que no tardó en ser aprovechado por los empresarios cinematográficos. En 1964 filma con gran éxito “Cleopatra era Cándida” junto a la consagrada actriz Niní Marshall, y a fines del mismo año la industria televisiva le otorga su propio espacio con “Un chico llamado Johnny”.

Vale señalar que el Club del Clan no fue el único formato de “ídolo juvenil” producido desde los círculos empresariales de la música “joven”. Siguiendo el trabajo de Manzano (2007), es interesante poner de relieve que, producto de la “invasión” de *The Beatles* y otras bandas de rock y pop procedentes de Gran Bretaña, las ofertas estéticas y estilísticas comenzaron a diversificarse.

<sup>20</sup> “Fiebre de primavera”, protagonizada junto a Violeta Rivas, se estrenó el 18 de marzo de 1965 y fue dirigida por Enrique Carreras.

<sup>21</sup> “Mi primera novia”, protagonizada junto a Evangelina Salazar (futura esposa de Ortega), se estrenó el 17 de marzo de 1966 y fue dirigida por Enrique Carreras.

<sup>22</sup> “El rey en Londres”, protagonizada junto a Graciela Borges, se estrenó el 11 de octubre de 1966 y fue dirigida por Anibal E. Uset.

Tal es el caso, por ejemplo, de la banda de *rock* “Los gatos”, quienes fueron lanzados con gran éxito al mercado juvenil por el sello RCA con el *simple* “La Balsa”, en el año 1967.

Esta construcción comercial de lo juvenil también permite la emergencia de una “noche joven”. El mercado comienza a desplegar toda una oferta de locales bailables exclusivos para la juventud, en especial de clase media y alta, que permiten la conquista juvenil de la vida nocturna. Entre los “boliches” o “boîtes” de más renombre en Argentina, encontramos a: King, Amok, Reviens, Sunset, Paradis, Brasilia, ZumZum, Ruido, Whisky à go-go, Afrika, Los Palotes, y la *vedette* de la noche es: Mau-Mau (Pujol, 1999).

Por lo tanto, en el ámbito publicitario como en la industria cultural, se puede observar el despliegue de una dinámica de mercado global y local, que interviene en el proceso de construcción de lo juvenil delineando una *imagen cultural* de juventud, en tanto sector social diferenciado e independiente de otros grupos etéreos y, fundamentalmente, apto para el consumo.

### 5. A modo de cierre

La intención del recorrido trazado en este trabajo, fue desarrollar una aproximación a los mecanismos de construcción histórica, social y cultural de la categoría “joven” en la sociedad argentina. Para comprender más apropiadamente la dinámica, me fue preciso ampliar el horizonte y articular el análisis con los procesos de construcción juvenil en el nivel societal occidental.

Desde la articulación de esta doble perspectiva, pude observar que en el contexto de las sociedades occidentales modernas, la vida, el cuerpo y la subjetividad juvenil comienzan a cobrar progresivamente mayor visibilidad e importancia, pues la racionalidad moderna supuso el desarrollo de un proceso de segmentación, especialización, cronologización e institucionalización del ciclo de vida.

Paulatinamente, la imagen del sujeto joven fue tomando forma y relieve, a partir de la dinámica de mercado y de las diversas mutaciones institucionales, fruto del discurso científico y jurídico, principalmente.

Por lo tanto, la sociedad contemporánea occidental ha construido (y sigue construyendo) la categoría “joven”, delineando múltiples trayectos que podrían conglomerarse y metaforizarse como los caminos de la institucionalización, los caminos de la judicialización y los caminos del mercado. Dichas sendas han calado el terreno para la emergencia de la “juventud” actual.

### Lista de referencias

- Allegretti, S. (2006). La publicidad en el noticiario cinematográfico *Sucesos Argentinos* (1940-1960). En I. Marrone & M. Moyano. *Persiguiendo imágenes: El noticiario argentino, la memoria y la historia* (1930-1960).

- (Comps.). Buenos Aires: Del Puerto.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Balardini, S. (2002). Córdoba, «Cordobazo» y después. Mutaciones del movimiento juvenil en Argentina. En C. Feixa et Al. (Eds.). *Movimientos juveniles en América Latina. Pachuchos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel.
- Balvé, B. et al. (1973). *Lucha de calles lucha de clases: elementos para su análisis: Córdoba 1971-1969*. Buenos Aires: La Rosa Blindada.
- Balvé, B. et al. (1989). *El '69: huelga política de masas: Rosariazo, Cordobazo, Rosariazo*, Buenos Aires: Contrapunto.
- Biagini, H. (2000a). *La Reforma Universitaria*, Buenos Aires: Leviatán.
- Biagini, H. (2000b). *Utopías juveniles. De la bohemia al Che*. Buenos Aires: Leviatán.
- Bonavena, P. et al. (2007). *El movimiento estudiantil argentino: historias con presente*. (Comp.) Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura*. México, D. F.: Grijalbo.
- Casullo, N. (1997). Rebelión cultural y política en los '60. En N. Casullo, R. Forster & A. Kaufman. *Itinerarios de la modernidad*. Buenos Aires: CBC-UBA.
- Cicerchia, R. (1998). *Historia de la vida privada en la Argentina*. Buenos Aires: Troquel.
- Chaves, M. (2006). “Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales”. Informe para el Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Unsam-Dinaju.
- Cowen, P. (2006). Las víctimas más propicias. Infancia y abusos en la Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX. En H. Zapico (Coord.). *De prácticas, comportamientos y formas de representación social en Buenos Aires: (S. XVII-XIX)*. Bahía Blanca: Ediuns.
- Cubides, H. et al. (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Fundación Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.
- De Paz Trueba, Y. (2007). El ejercicio de la Beneficencia. Espacio de prestigio y herramienta de control social en el centro y sur bonaerense a fines del siglo XIX”. *Historia*, 26, (2).
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Barcelona: Pre-textos.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En J. Prat & A. Martínez (Eds.). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Flores, M. (2005). Expósitos y abandonados. Prácticas Sociales para con la niñez institucionalizada. Córdoba 1884-1940. *Revista Topos y Tropos*, (3).
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona:

- Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Méndez, E. (1991). Niño abandonado, niño delincuente. *Nueva Sociedad*, (112).
- García Méndez, E. (1993). "Legislaciones infanto juveniles en América Latina: modelos y tendencias" en *Informe final. Reunión de puntos focales. Área Derechos del Niño*. Bogotá, D. C.: Unicef.
- García Méndez, E. (1994). *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Bogotá: Forum-Pacis.
- Guy, D. (1994). Niños abandonados en Buenos Aires (1880-1914) y el desarrollo del concepto de la madre. En L. Fletcher (Comp.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Seminaria.
- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Levi, G. & Schmitt, J. (Dir.) (1996). *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus.
- Manzano, V. (2008). Las batallas de los 'laicos': Movilización estudiantil en Buenos Aires, septiembre-octubre 1958. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (31).
- Manzano, V. (2007). Una historia de la cultura del rock en la Argentina, 1957-1991. En H. Fernández, L'Hoeste, et al. (Eds.), *Rock en Las Américas*. Bogotá, D. C.: Fondo de Cultura Económica.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. (Edit.) Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. et. al (1994) *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Buenos Aires: Espasa.
- Margulis, M. et al. (2003). *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- Murillo, S. (1996). *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: UBA-CBC.
- Portantiero, J. (1978). *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938): El proceso de la Reforma Universitaria*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Pujol, S. (1999). *Historia del baile. De la milonga a la disco*. Buenos Aires: Emecé.
- Pujol, S. (2002). *La década rebelde. Los años '60 en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Pujol, S. (2005). *Rock y dictadura. Crónica de una generación (1976-1983)*.

- Buenos Aires: Emecé.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Romero, R. (1998). *La lucha continúa. El movimiento estudiantil argentino en el siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba.
- Suriano, J. (2000). *La cuestión social en la Argentina, 1870-1943*. (Comp.). Buenos Aires: La Colmena.
- Torrado, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. En S. Balardini (Coord.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo*. Buenos Aires: Clacso.

---

**Referencia:**

Mariela Analía Mosqueira, “‘De menores y consumidores’. Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp 105-129.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---





Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 131-149, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## La política pública de las orquestas infanto-juveniles\*

***María Villalba***\*\*

UBA-CONICET-UNLa

• **Resumen:** *En este artículo me propongo abordar los proyectos de orquestas infanto-juveniles como política pública diseñada con la intención de posibilitar el proceso de integración social de grupos infanto-juveniles en situación de empobrecimiento en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el período 1998 – 2010, tomando las prácticas de algunas de las orquestas desarrolladas en el marco de los proyectos de “Orquestas Infanto-Juveniles” (POIJ) y de “Orquesta Escuela” (POE) respectivamente.*

**Palabras clave:** política pública, orquestas infanto-juveniles, integración social.

### A política pública das Orquestras Infanto Juvenis

• **Resumo:** *Neste artigo eu me proponho a abordar os projetos de orquestras infanto juvenis como política pública, desenhado com a intenção de possibilitar o processo de integração social de grupos infanto juvenis em situações de empobrecimento na Cidade Autônoma de Buenos Aires e na Província de Buenos Aires, Argentina, durante o período de 1998 à 2010, tomando assim algumas das práticas das orquestras desenvolvidas no âmbito dos projetos de “Orquestras Infanto Juvenis” (POIJ) e de “Orquestra Escola” (POE) respectivamente.*

**Palavras Chaves:** política pública, orquestras infanto juvenis, integração social

### The public policy of the orchestras of children and youths

---

\* Este artículo gira en torno a la investigación que se encuentra en curso, realizada por la autora con financiación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) del Ministerio de Ciencia y Técnica de Innovación Productiva del Gobierno Nacional de Argentina. N° de resolución: 3.105 con fecha del 1 de abril de 2009.

\*\* Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Lanus (UNLa). Correo electrónico: [villalbamari@gmail.com](mailto:villalbamari@gmail.com)

• **Abstract:** *The objective of my article is to analyze the orchestras of children and youths projects as a public policy designed to enable the process of social integration of groups of children and youths in conditions of impoverishment at the Ciudad Autónoma de Buenos Aires and at the Provincia de Buenos Aires in Argentina during the 1998 to 2010 period. The study is based on the practices of some of the orchestras developed within the “Orquestas Infanto-Juveniles” (Orchestras of Children and Youths project) and the “Proyecto de Orquesta Escuela” (School Orchestra project) respectively.*

**Keywords:** public policy, orchestras of children and youths, social integration.

**-1. Introducción. -2. Primeras aproximaciones a la problemática: definiendo y redefiniendo la temática a investigar. -3. Conceptualizaciones: las políticas de Estado y su papel en la conformación de las orquestas infanto-juveniles. -4. Conociendo el POIJ de la CABA y del POE de la PBA. -4. a. El POIJ. -4. b. El POE. -5. Consideraciones sobre ambos proyectos. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida noviembre 10 de 2009; versión final aceptada abril 17 de 2010 (Eds.)*

## 1. Introducción

Este artículo es parte de la investigación que estoy realizando para mi tesis de Maestría en Investigación en Ciencias Sociales, *“Políticas públicas sociales, culturales y educativas dirigidas a sectores populares: La experiencia de las orquestas infanto-juveniles en el período 1998-2010 en la Ciudad Autónoma y la Provincia de Buenos Aires”*. Es importante aclarar que se trata de una presentación preliminar; por lo tanto, con el desarrollo de la investigación es factible la incorporación de nuevas argumentaciones, preguntas y conclusiones.

El *problema de investigación* gira en torno al análisis del papel de las políticas sociales, culturales y educativas diseñadas con la intención de posibilitar el proceso de integración social<sup>1</sup> de grupos infanto-juveniles provenientes de sectores de bajos recursos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en la Provincia de Buenos Aires (PBA), en Argentina, durante el período 1998–2010, en el marco de los proyectos de “Orquestas Infanto Juveniles” (POIJ) y de “Orquesta Escuela” (POE).

Para el desarrollo del planteamiento general del proyecto de investigación para la tesis de maestría, propuse algunos objetivos específicos; menciono

---

<sup>1</sup> El concepto de integración lo trabajo más adelante.

aquí el de conocer y analizar los distintos proyectos de orquestas infanto-juveniles (los que se inscriben en el Ministerio de Educación de la CABA y en el Ministerio de Educación y Cultura de la PBA), tomando a las orquestas que funcionan en el marco de estos proyectos.

Teniendo en cuenta este objetivo, en el trabajo abordo el análisis e implementación del POIJ en la Caba y del POE en la PBA, poniendo énfasis en la ejecución de los objetivos originales que proponían y la transformación de los mismos a partir del desarrollo de las actividades.

## **2. Primeras aproximaciones a la problemática: definiendo y redefiniendo la temática a investigar**

Como una de las primeras aproximaciones al tema de estudio, propongo conocer las características del proyecto de las orquestas infanto-juveniles, *objetivo general de investigación*. Específicamente, busco conocer el proyecto de orquestas infanto-juveniles inscripto en el Ministerio de Educación de la CABA. Al registrarse un auge de políticas de este tipo a nivel nacional, provincial y municipal en los últimos años, consideré pertinente efectuar una indagación más amplia, que contemple distintos proyectos vigentes<sup>2</sup>. De modo que inicié el abordaje de campo no sólo a través del proyecto de orquestas infanto-juveniles correspondiente al Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA, sino que paralelamente comencé la labor de investigación en el marco del proyecto<sup>3</sup> inscripto en el Ministerio de Cultura y Educación de la PBA.

Como resultado de la aplicación de ambos proyectos se constituyeron diversas orquestas en algunas instituciones educativas aledañas a zonas en las que habitan personas en situación de empobrecimiento<sup>4</sup>.

Oriento la investigación al análisis de algunas de las orquestas ubicadas en instituciones educativas<sup>5</sup> cercanas a villas o asentamientos de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires. Hice la elección a partir de las conversaciones informales y entrevistas abiertas, en profundidad y con ejes temáticos con los

---

<sup>2</sup> Es importante resaltar que, como la estrategia teórico-metodológica no está enfocada en un análisis comparativo, y habida cuenta de que tanto el POIJ como el POE se construyen desde una misma perspectiva y tienen el mismo antecedente (me refiero a la creación de las orquestas en la década del 60 en Venezuela coordinadas por J. A. Abreu y otros países de Latinoamérica, tema que desarrollaré en trabajos ulteriores) considero apropiado hablar de ambos proyectos, ya que se proponen los mismos objetivos y están atravesados por los ejes social, cultural y educativo, que es el tema de competencia.

<sup>3</sup> Se llama proyecto a cada uno de los planes de orquestas infanto juveniles correspondientes a diferentes instancias de gobierno (nacional, provincial o municipal). Cada uno comprende distintas orquestas.

<sup>4</sup> Utilizo el concepto de empobrecimiento en lugar de pobreza porque este último remite a un estado "natural". Por el contrario, aquel, alude a un proceso causado por "algunos" y sufrido por "otros". No hay naturaleza en el proceso sino relaciones de fuerza, o sea, política (Moreira, Raus & Gómez, 2008, p. 24). En los estudios de ciencias sociales, también se nombra a este proceso con los términos de exclusión, riesgo, carencia y vulnerabilidad; los proyectos POIJ y POE como políticas públicas utilizan estos conceptos. Al respecto hay interesantes debates, pero ello no es tema de este trabajo.

<sup>5</sup> Algunas se inscriben en escuelas de educación formal, otras en conservatorios de música, otras, en centros culturales entre otras instituciones educativas.

cuerpos directivos<sup>6</sup> de ambos proyectos, teniendo en cuenta las diferencias entre unas y otras (algunas orquestas consolidadas desde hace aproximadamente once años, otras creadas recientemente en el 2008 y 2009).

La primera aproximación al proyecto fue a través de fuentes secundarias como páginas de internet, artículos de profesionales de la música elaborados desde sus respectivas disciplinas y perspectivas, artículos periodísticos de diarios nacionales, provinciales y locales publicados en relación con las orquestas infanto-juveniles que brindan información general, y presentan testimonios y reflexiones en torno al tema, operando como divulgadores de la problemática, entre otros. Además, trabajé con fuentes primarias como conversaciones informales, observación participante, y entrevistas en profundidad, abiertas y semiestructuradas con el personal directivo así como con los niños, niñas, jóvenes, y sus padres y madres. Abordaré la perspectiva teórico metodológico relacional (Menéndez, 2002).

### **3. Conceptualizaciones: las políticas de Estado y su papel en la conformación de las orquestas infanto-juveniles**

A partir de lo expuesto retomé algunas definiciones y conceptualizaciones acerca de Estado, la política social, las políticas sociales y la integración como marco teórico conceptual de la investigación.

Respecto al Estado, las reflexiones brindadas por Grassi (2003) resultan adecuadas para el tema que nos convoca. La autora se refiere a éste en la doble acepción Estado Moderno y Estado Capitalista. El primero alude al concepto de ciudadanía (derechos y obligaciones de los sujetos) que tiene que ser garantizada por el Estado. El segundo, a la superestructura de dominación como consecuencia de la división de clases sociales irreconciliables:

*(...) El Estado Moderno se funda en la idea de igualdad y libertad; y como constitutivo del proceso de acumulación capitalista, se funda en la desigualdad estructural y la dependencia que resulta de la subordinación del trabajo al capital (...). El Estado que conocemos sostiene —simultáneamente— la libertad y la igualdad, y la dependencia y la desigualdad (Grassi, 2003, p. 14).*

La política social (en singular) se inscribe bajo este paradigma; se manifiesta a través de la intervención estatal en un nivel macro social, económico, político y cultural para la reproducción de la vida social y de sus miembros, en particular a través de los mecanismos de integración y cohesión social (Grassi, 2003, p. 12).

Las políticas sociales (en plural), son áreas programáticas más específicas

<sup>6</sup> Se nomina directivos tanto a los propios directores y directoras de los proyectos como a los coordinadores o coordinadoras, asistentes, profesoras y profesores del proyecto de orquestas infanto-juveniles, entre otros como por ejemplo, directores o directoras de las escuelas en las que se instalan las orquestas. Es oportuno aclarar que el trabajo se inscribe en una perspectiva de denuncia de las desigualdades de género; las mismas se cristalizan en el lenguaje (Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 15).

ancladas en herramientas operativas como los ministerios, las secretarías, las direcciones. Refiere a la intervención del Estado en un nivel microsocial, económico, político, y cultural. En esta última gradación se encuentran las políticas culturales, las políticas sociales, las políticas educativas, las políticas sanitarias, entre otras.

Y en un nivel aún más micro, se encuentran los Programas que se inscriben en cada ministerio, secretaría y otras áreas. En esta oportunidad se trata de los proyectos de orquestas infanto-juveniles POIJ y POE.

Desde esta perspectiva, las preguntas de investigación giran en torno a la política pública de creación de orquestas infanto-juveniles. ¿En qué consiste cada uno de los programas? Teniendo en cuenta que las políticas culturales, las políticas sociales, las políticas educativas (en plural), son políticas sectoriales o manifestaciones fragmentarias, o también instrumentos ejecutivos de la política (en singular), ¿de qué política o políticas se trata?

Como resultado de los avances realizados en la investigación a través de las páginas de internet <http://www.buenosaires.gov.ar> y <http://www.abc.gov.ar> de los respectivos Ministerios, se comprueba que tanto el POIJ como el POE están atravesados por tres ejes fundamentales: el social, el cultural y el educativo. En consecuencia, se abren una serie de interrogantes: ¿se trata de políticas culturales, políticas educativas y/o políticas sociales? Respondido cada uno de los ejes, ¿existe articulación entre ellos? ¿se puede pensar a los tres ejes por separado? ¿podemos decir que se trata de una política social *en singular* —como intervención estatal general— que contempla las tres características centrales de las políticas sectoriales cultural, educativa y social? Estos interrogantes podrán ser resueltos a lo largo de la investigación general y serán parcialmente respondidas en futuros trabajos.

Para la definición de *políticas culturales* de la mano de N. García Canclini, se puede considerar que las mismas consisten en un

*(...) conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población, y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social* (Canclini, 1987, p. 26).

Estas consideraciones resultan provechosas para reflexionar acerca de los proyectos de orquestas infanto-juveniles, en particular el eje cultural que atraviesa lo artístico, es decir, el desarrollo musical, aunque se inscriben en una política social que aborda tanto lo cultural, como lo educativo y lo social. Sin embargo, se le da mayor relevancia a los elementos simbólicos que a los componentes materiales, sin perder de vista estos últimos, al menos en su propuesta formal.

En este sentido, la especificidad de la definición de las políticas culturales, como el desarrollo simbólico, en este caso, de los chicos y chicas, permite abordar el tema de investigación focalizando la mirada en los elementos imaginarios, siendo la música una de las instancias fundamentales

de significación que le brinda a los niños y niñas el desarrollo intelectual y social.

Es importante profundizar el análisis sobre lo simbólico que menciona N. G. Canclini, retomando a H. Blumer. Éste define al símbolo “como el que permite trascender el ámbito del estímulo sensorial y de lo inmediato facilitando la imaginación y la fantasía” (Blumer, 1982). Algunos de estos conceptos se pueden agregar entonces, para reflexionar acerca de la expresión musical y simbólica; ambas permiten descubrir nuevas sensaciones, emociones y percepciones.

Desde este abordaje se entiende que las políticas sociales, las políticas culturales y las políticas educativas se inscriben en un paradigma de política pública más general, según el contexto histórico y las políticas gubernamentales del momento. Es posible advertir las diferencias en los periodos del Estado de Bienestar y los periodos de políticas neoliberales en Argentina. Aunque abordaré este tema en un futuro, la pertinencia de estas distancias permite analizar los conceptos de los tres tipos de políticas de acuerdo con la coyuntura. Las tres variantes de políticas pueden entrelazarse con los tres ejes que atraviesan tanto el POIJ como el POE: el social, el educativo y el cultural.

Retomando la idea de política social como intervención del Estado para la integración social, surgió el interrogante sobre el significado de este último concepto. El mismo ha sido desarrollado desde múltiples abordajes y tiene acepciones tanto positivas como negativas. Para pensar el concepto de integración, muchos estudios sociales de las últimas décadas hacen referencia a los procesos de Modernidad, Posmodernidad; Estado de Bienestar, Estado Neoliberal; Estado Nación, Globalización; Primera Modernidad, Segunda Modernidad; Colonialismo, Neocolonialismo; entre otros sinónimos alternativos. Es decir, más allá del marco teórico en el que se inscriben los científicos sociales, la mayoría coincide en que la crisis de los ‘70 trajo múltiples consecuencias; en las ciencias sociales se produjo el pasaje del estudio de las estructuras como las condiciones materiales e institucionales al estudio del sujeto, poniendo el acento en sus valoraciones, representaciones, percepciones.

Sin profundizar acerca de estos debates, y tomando en esta oportunidad únicamente el análisis de Argentina, observé que en las décadas de los ‘40, ‘50, ‘60, se puso en marcha el modelo del Estado de Bienestar, y de esta manera, gran parte de nuestra sociedad estaba integrada al mundo del trabajo. Fueron décadas atravesadas por el pleno empleo, por intermedio del cual, grandes porcentajes de nuestra población se identificaba con el aparato productivo, siendo portadora de la seguridad social. A partir de la crisis del ‘70, con el modelo neoliberal instaurado con la última dictadura y la profundización del mismo en los ‘90, se produjo el proceso de flexibilización laboral generando trabajo informal, desempleo e incertidumbre laboral, conduciendo a la desidentificación laboral. Aquella integración estatal, la afiliación sindical y la pertenencia política a una ideología (por lo general, el peronismo) fue

transformada por la desintegración estatal, fragmentación social, desafiliación sindical, desideologización, desigualdad y des-ciudadanización. Esta sería la acepción positiva de integración (Grassi, 2003; Hintze, 2007; Svampa, 2000).

Pero también el concepto de integración como control social, conlleva un sentido negativo: el temor al conflicto y los cambios que estos pueden producir implica control estatal a través de políticas de disciplinamiento, es decir, el Estado aplica normas que contribuyen al equilibrio, a la estabilidad, y a la continuidad del sistema. Desde esta perspectiva, se pone el énfasis en las condiciones de integración para evitar conflictos que son vistos como amenazas para la integración y homogeneidad del régimen hegemónico. Analizaré este tema con mayor profundidad en trabajos futuros, pero es necesario ahora hacer referencia al mismo como nudo central del *problema de investigación* (Gramsci, 2006; Foucault, 1998; Menéndez, 2002; Williams, 2000).

Así, el concepto de integración puede ser tomado como un elemento de disciplina, o de libertad, de represión o de creación, de aliento o de destrucción. Pero fundamentalmente es importante superar esta dicotomización y comprenderla como dos caras de la misma moneda, buscando una tercera instancia que sirva de intersección de ambas para contemplar, y fundamentalmente para comprender el fenómeno en sus múltiples complejidades (Read, 1982).

#### 4. Conociendo el POIJ de la Caba y del POE de la PBA

##### 4.a. El POIJ

El POIJ<sup>7</sup> se inicia al interior del Programa de Zonas de Acción Prioritaria (ZAP)<sup>8</sup> del Ministerio de Educación de la CABA. Es creado a fines de 1996, con la idea de llevar a cabo “*políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejoramiento de la calidad, en los distritos y/o regiones educativas de la Ciudad de Buenos Aires con población de mayor vulnerabilidad social*”.

De acuerdo con las fuentes informáticas, el proyecto de Orquestas Infanto-

---

<sup>7</sup> Por lo general, este tipo de programas surgen “desde abajo”, es decir, desde la sociedad civil. Se trata del tránsito de la agenda social a la agenda pública transformando e institucionalizando las prácticas sociales. Por lo tanto, no hay una normativa institucional formal aunque luego sea efectivamente posible llevar a cabo los proyectos desde distintos ministerios. Si bien no hay decreto del poder ejecutivo, ni ley del poder legislativo y judicial que le den un marco constitucional al mismo, se pueden encontrar avales de la Cámara de Diputados de la Nación declarando de interés nacional los proyectos de orquestas infanto-juveniles.

<sup>8</sup> El programa concibe las Zonas de Acción Prioritarias como territorios en los que, según ciertos “indicadores” como los de deserción escolar, desempleo, falta de atención sanitaria, entre otros, hay mayores necesidades, demandas, condiciones organizacionales, recursos institucionales, entre otros. Así, el programa se propone construir en estos territorios geográficos y simbólicos en los que existe un elevado nivel de desarticulación y desajuste entre las necesidades y demandas de la comunidad y las respuestas que la sociedad organiza a través de sus instituciones, vínculos inter-institucionales y comunitarios que permitan abordar de manera superadora los problemas. Es importante señalar que este programa se basa en el sistema francés ZEP (Zonas de Educación Prioritarias en las que, por lo general, habitan inmigrantes). De esta manera, se observa que la educación argentina está inscrita en una concepción eurocéntrica; la misma se instala en todo el mundo como una “racionalidad hegemónica” colonizando y sobreponiéndose a innumerables perspectivas de conocimiento y subjetividades posibles (Quijano en Cuevas, 2006).



juveniles que se crea en 1998 se propone abordar *“la educación musical desde un enfoque social, educativo y artístico”*.

En este sentido y desde lo formal, en principio, la tríada de políticas queda articulada, ya que se trata de un *“proyecto educativo comunitario que aspira a incluir, en el acceso a ciertos bienes culturales, a sectores sociales tradicionalmente más alejados de esa posibilidad”*.

Se propone *“atender el derecho a la equidad y a la calidad en el acceso a la educación y a la cultura de niños que viven en zonas donde un gran porcentaje de la población tiene las necesidades básicas insatisfechas”*.

Entre los objetivos, figura el que

*la participación de los niños en la Orquesta se constituya en una experiencia educativa singular; no sólo en cuanto a la formación musical sino como instancia en la que lo individual y lo colectivo se requieren y expresan en el logro alcanzado. La orquesta opera de este modo como generadora del conocimiento colectivo e individual.*

El proyecto contempla dos aspectos básicos: *el social y el musical*. El primero apunta a la *sociabilidad y a la solidaridad*. Aquella se construye en la instancia formativa de la orquesta aprendiendo junto con otros, y la *solidaridad* también implica la práctica grupal, la atención necesaria hacia los otros y el sincronismo en la actuación grupal. En lo estrictamente *musical*, se contempla el desarrollo de la capacidad de trabajar con símbolos y valores abstractos: el sonido, la grafía, entre otros.

De acuerdo con las fuentes primarias y secundarias que refieren al proyecto, se considera que la actividad formativa de la orquesta produce importantes modificaciones en la conducta de los niños y niñas participantes, así como también en los resultados alcanzados en su rendimiento escolar.

Durante el 2009, el POIJ de la CABA creció vertiginosamente; depende directamente de la Dirección General de Inclusión Educativa (un área creada este mismo año y que acaba de cambiar su nombre por Inclusión Escolar). De la misma dependen el ZAP y el POIJ pero, a partir de este año, de manera independiente. Son aproximadamente 13 orquestas ubicadas en 9 escuelas y 9 barrios: En la escuela N° 1 D. E 21 de Lugano se conformaron tres orquestas (fue la primera en constituirse en el año 1998); en la N° 12 D.E. 19 “José Enrique Rodó” del barrio Rivadavia del Bajo Flores a la que asisten también chicos y chicas de la villa 1-11-14, se formaron 2 orquestas en el año 2006; en la N° 25 D. E 1 “Bandera Argentina” de Retiro, a la que asisten chicos y chicas de la villa 31, hay dos orquestas creadas desde el 2002. En el resto de las escuelas se formó una orquesta; se trata de las que funcionan en la villa 21/24 en Barracas (2008, en la escuela N° 12 D.E 5), en Constitución (2008, en la escuela N° 5 D.E 3), en La Boca (2008, en la escuela N° 4 D.E 4), en Balvanera (2008, en la escuela N° 6 D.E 6), en Parque Avellaneda (2009, en la escuela N° 17 D.E N° 11), y en Mataderos (2009, en la escuela N° 19 D.E 20).

De esta manera, en el 2008 se abrieron 5 orquestas (las de Barracas,



Constitución, La Boca, Once, Balvanera). Y en los primeros seis meses del 2009, 2 más (Avellaneda y Mataderos). Para estas últimas, el Proyecto se relacionó con los Ministerios de Desarrollo Social, Cultura y Educación. Es la primera vez que se forman orquestas con chicos y chicas de escuela media incorporando, además, a quienes están fuera del sistema educativo, quienes abandonan la escolaridad. Hasta ese momento se habían convocado al proyecto únicamente chicos y chicas escolarizados. Y finalmente, acaba de trasladarse la única orquesta que dependía del Ministerio de Cultura al de Educación.

#### **4.b. El POE**

El POE se inicia como Programa Provincial de Orquestas Juveniles en el 2005, en la Dirección General de Cultura y Educación del Ministerio de la PBA.

Al igual que el POIJ, se propone *“convocar a niños y adolescentes de todos los niveles socio-culturales, en particular a aquellos que se encuentran en riesgo social”*.

Entre sus objetivos también figuran *“el desarrollo de la socialización, promover la continuidad de los estudios, la contención socio educativa y la inserción laboral”*.

Al igual que el POIJ, el POE creció vertiginosamente, siendo 21 las orquestas constituidas en toda la PBA.

Para el 2009 se crearon 15 Orquestas Escuelas, llegando a un total de 21 orquestas. Las orquestas se ubican en regiones. En la Región I: las que se hallan ubicadas en San Martín (se creó en el 2009, funciona en la Universidad Nacional de San Martín-UNSAM), en San Isidro (se creó en el 2005, comenzó a funcionar en la Casa del Joven y actualmente en la escuela N° 17), Tigre (se creó en el 2009, funciona en el centro de jubilados “Santa Ana”, rincón de Milberg), Hurlingham (se creó en el 2009, funciona en el Centro Cultural de Villa Tesei, escuela N° 14, parroquia anglicana). En la Región II: las de Florencio Varela (se crea en el 2005, funciona en la escuela N° 501, Museo Municipal de Bellas Artes), Moreno (2009, en la escuela de educación primaria N° 13), La Matanza (2009). En la Región III: las de Berisso (2005, en las escuelas N° 6, N° 25 y en la escuela de educación especial N° 502), Almirante Brown (comienza a funcionar en el 2009, en la Casa Municipal de la Cultura), Lanús (creada en el 2009, reside en la escuela N° 36 de Remedios de Escalada, coordinada por la Universidad Nacional de Lanús). En la Región IV: la de Mercedes (2005, en la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia, en las escuelas N° 21 N° y 31) Lobos (2009, en el centro educativo complementario N° 801), Saladillo (la orquesta todavía no ha podido comenzar a funcionar debido a que no se ha firmado el acuerdo institucional entre el gobierno local y el gobierno provincial). En la Región V la de Chascomús (esta fue la primera orquesta en crearse en el año 1998, y en el 2004 se consolida como orquesta modelo para llevar a cabo el Programa desde el Ministerio de Cultura y Educación de la PBA. Funciona en el Conservatorio de Música de Chascomús),

y la de Dolores (2005, en la Casa Municipal de la Cultura). En la Región VI: la de Bolívar (2009, en la escuela N° 40), Daireaux (2009) y Lincoln (2009, en el centro educativo “La Estación”). Y en la Región VII: la de Bahía Blanca (2009, en la Casa del Niño de Ingeniero White), la de Tornquist (2009, en la Casa Municipal de la Cultura) y la de Coronel Suárez (2009).

## 5. Consideraciones sobre ambos proyectos

De la descripción y los objetivos del programa, se decía, surgen las primeras preguntas-problemas: ¿Se trata de una política cultural, educativa y/o social? ¿El proyecto logra la articulación e integralidad de la tríada?

Para tratar de responder a los interrogantes propuse la observación participante y entrevistas en profundidad, abiertas y semi estructuradas, a los diferentes grupos partícipes del proyecto (niños, niñas, jóvenes, personal directivo, madres y padres).

En relación con la integración de los niños, niñas y jóvenes, las preguntas giran en torno a su participación en la orquesta, a cómo se sienten, y sobre las modificaciones respecto de su anterior vida.

De acuerdo con los relatos, algunos de los jóvenes y algunas de las jóvenes responden a estas preguntas:

Reflexiona una de las jóvenes, de 15 años, acerca de su participación en la orquesta y la proyección de futuro que la misma le permitió:

*(...) la verdad es que me siento muy bien en la orquesta, porque te cambia un montón de cosas. Digamos, como sentirte una persona. Bueno, por lo menos tenés idea de que vas a ser alguien en la vida, que tenés un futuro, porque tranquilamente podés ingresar a cualquier orquesta, a bandas, a cosas vinculadas a la música y está bueno. Como que tenés algo que ya tenés asegurado porque, no sé, hay muchas cosas que se pueden hacer con la música. Antes de venir a la orquesta sentía que no era nadie porque tenía que terminar el secundario, entrar a la Universidad y elegir una carrera. Y ahora digamos que puedo terminar el secundario, ir a la Universidad también pero ahora tengo dos posibilidades para elegir. Si me quiero dedicar a la música o alguna carrera que yo elija. Porque antes alguien que termina el secundario después termina no sé, trabajando en el Coto de cajera digamos o no sé, vendiendo ropa en un puesto, en un local. Y como que no vas a estudiar tanto tiempo para eso. En cambio si estudio esto termino teniendo el título de la secundaria pero además, ahora que voy al conservatorio de música profesional gracias a la orquesta, el título del conservatorio. Me re gusta venir a la orquesta. Está buenísimo porque te abre las puertas para un montón de lugares.*

Además, relata el reconocimiento que obtuvo a partir de su práctica instrumental en un espacio como la orquesta:

*Por ahí yo nunca me imagine qué iba hacer arriba de un escenario, en*

*un concierto, que la gente me aplauda tanto. Nunca me imaginé que iba a estar en un estadio dando un concierto. Era algo que te digo, no me imaginaba nunca tampoco. Cuando fue mi primer concierto, fue en el salón dorado del Teatro Colón y tampoco lo imaginé. Yo decía ¿qué hago yo en el Teatro Colón? Y es algo que está buenísimo.*

Otro de los chicos, de 14 años, cuenta en relación con el reconocimiento:  
*Me siento bien acá porque vamos a conciertos. El año pasado tocamos con figuras importantes. Me gusta más cuando salimos a conciertos porque la gente aplaude. Cuando tocamos todos juntos, la gente aplaude, nos felicitan a todos. La orquesta cambió mi vida, conozco lugares a los que nunca fui, la gente me conoce un poco más.*

Otro de los chicos, de 13 años, cuenta:

*El primer día de clases acá no conocía a nadie y nadie me daba pelota y nadie me hacía caso, pero después esperé más y ahí empecé a conocer más chicos, fuimos a otros lados juntos a tocar por ahí y ahí nos conocimos y nos hicimos amigos. La orquesta cambió mi vida en todo: la enseñanza, nuevos amigos, todo, casi todo. Me siento diferente (desde que estoy en la orquesta) porque antes mi vida era re fea, ahora no. Antes no hacía tantas cosas como ahora. Ahora me llevan a todos lados, conciertos, conozco nuevos lugares, todo. A mí me gusta más tocar con toda la orquesta, toda la música que estar aparte yo solo, sin los otros, me gusta tocar más con la orquesta.*

Así, a través de la entrevista como herramienta de registro y a través también de la observación participante, fue posible dar cuenta de las propuestas específicas acerca de la socialización y la solidaridad con relación al eje social.

Es decir, se observa el compañerismo, por ejemplo, si a alguien no le sale algo, el otro compañero o compañera lo ayuda. Además, después de terminada la orquesta, la mayoría de los chicos, chicas y jóvenes se quedan en los ensayos, cuando podrían irse, ya que no tienen la estructura “de obligatoriedad” como las horas de las materias dictadas por la orquesta. Por otra parte, algunos de los jóvenes y las jóvenes comparten otras salidas, además de las de la orquesta. Durante el ensayo orquestal, si alguien se distrae o está en una sintonía diferente a la que requiere el tocar en conjunto, los compañeros y compañeras le piden silencio. De esta manera se percibe la fuerza del grupo a través del compañerismo, la sociabilidad y la solidaridad.

En el caso de las orquestas ya consolidadas hace un largo tiempo, la solidaridad grupal también se hace sentir ante la ausencia de quienes ya no están, ya que el extrañamiento implica desgano de seguir tocando porque faltan los amigos y amigas con quienes tocaban y compartían durante mucho tiempo.

De acuerdo con las conversaciones informales y entrevistas y respecto de la inclusión, el personal directivo considera que la formación de la orquesta constituye un espacio ideal para los chicos y chicas, ya que los saca de la vida

cotidiana atravesada por múltiples problemáticas y dificultades. La orquesta es un ámbito de construcción musical y colectiva, es decir, creativa y solidaria:

*“En la orquesta viven una realidad diferente a la que viven en su barrio, con su familia. La idea es mostrarles otro espacio de creación y socialización”.*

Sin embargo, hay otras historias de personas que no se sienten del todo integradas, o que están buscando otro tipo de contención. Como resultado de la observación y de charlas informales, se encuentran diversas historias de chicos y chicas que no se sienten del todo integrados en la acepción positiva del término.

Uno de los chicos relata que toca en los conciertos públicos, tiene muchos amigos, y hace años que forma parte de la orquesta. Se lo percibe feliz en las distintas instancias de aprendizaje. Sin embargo, al realizarle la entrevista, llora desconsoladamente. ¿Por qué llorás? Le pregunto. No responde. Su gesto es un pedido de ayuda, de un apoyo distinto al estrictamente musical e incluso diferente a la sociabilidad y la solidaridad que se propone y se lleva a cabo desde el eje social. Pareciera que se tratara de un reclamo de derechos, ya que el sujeto es portador de los mismos y el Estado tiene el deber de cumplimentarlos. Los mismos podrían vehiculizarse a través de una asistencia social, psicológica, pedagógica e interdisciplinaria.

Otras historias atraviesan circunstancias homologables a la anteriormente comentada. Otro chico cuenta que hace bastante que está en la orquesta. Que antes tocaba frente al público, pero que ahora venir a la orquesta no le gusta más. Manifiesta estar aburrido. Y cuenta que sus amigos, amigas y familiares ya no están, dejaron de ir a la orquesta, y que por eso *“ya no es lo mismo”*. Antes estaban todos y todas juntos y eran partícipes de los conciertos y las actividades generadas desde el proyecto. Pero ahora ya no quiere participar más. Por otro lado, cuenta que uno de sus familiares, después de dejar la orquesta, estuvo preso tres veces.

Muchas historias permiten interrogarse sobre el tipo de integración que genera el proyecto, y el eje social al que hace referencia el mismo.

Una mañana llego y pregunto por una nena a quien había entrevistado y que había dejado de ir. El cuerpo directivo quería que volviera porque era una persona de mala conducta y tenía problemas familiares bastante complejos, y habían observado que en la orquesta estaba mejor. Cuentan que falleció su mamá, que el papá de otro de los chicos está preso, que otro vio morir al padre en la puerta de su casa, que la hermana de otra de las chicas fue violada por el padre sucediéndose narraciones de características similares.

La autora D. Fernández Calvo (2008), en investigaciones que anteceden a esta, cuenta las experiencias de otros niños y niñas, por ejemplo, la de una nena que tenía entre 10 y 11 años aproximadamente, que tenía un comportamiento muy disciplinado y además se dedicaba profunda y atentamente a la práctica musical. La misma fue víctima de una situación familiar de extrema violencia. La nena continúa en el proyecto desde hace seis años.

En este trabajo de campo conocí algunas historias similares. En este caso,

la situación fue contada a un directivo; surgió necesario intervenir de una manera más específica, con especialistas en el tema, además de integrarla musicalmente. Se llamó a los Ministerios de Educación y Desarrollo Social y no hubo respuesta.

D. F. Calvo, en el marco de un estudio sobre el proyecto de las orquestas de la Caba, recuerda a otro de los niños que integraba la orquesta y que en los inicios presentaba graves problemas de conducta, y solía pasar parte del día escapándose para esconderse en las copas de los árboles del parque. Era un caso muy conflictivo, y los problemas de indisciplina se presentaban también en la orquesta. A medida que pasó el tiempo, el chico comenzó a mostrar mayor interés por estudiar el instrumento, mayores niveles de concentración y por lo tanto, de mayor disciplinamiento según la conceptualización de la autora. Cuentan quienes convivían cotidianamente con él, que la conducta del chico había mejorado notablemente, había dejado de escaparse de las personas a cargo para esconderse y había comenzado a socializar tranquilamente.

“Milagro” producido por la música, dice D. F. Calvo. Tal vez cabe analizar los cambios fundamentales a través de los elementos que la música brinda para que los chicos y chicas transformen su realidad, desde la perspectiva de la dialéctica entre la estructura y el sujeto que abordaré con mayor profundidad en otros trabajos.

A pesar de estos cambios, el niño fue derivado a un hogar sustituto, y no se supo más de él. En este aspecto, un interrogante que surge desde el proyecto es, ¿no se podría haber intervenido para que el chico continuara con sus clases, su formación, su socialización, su práctica colectiva con sus compañeras y compañeros?

## **6. Conclusiones**

A partir del análisis introductorio realizado hasta el momento, considero que en el plano cultural y en algunos aspectos de los planos social y educativo, los objetivos específicos propuestos por el propio proyecto se cumplen en términos generales. Son muchos los chicos y chicas que participan del proyecto, se les ve motivados, entusiasmados, y en la creación como intérpretes de las melodías hay algún tipo de aliciente, transformación y/o paliativo ante las situaciones estructurales y coyunturales con las que se encuentran.

Respecto a las metas educativas y la articulación con la propuesta artística, se observa que no necesariamente hay una vinculación entre la educación formal en la escuela y la educación artística. La pregunta que puede formularse al respecto es: pero, ¿tiene que haber un correlato necesario? Hay chicos y chicas a quienes les va muy bien en la orquesta y no necesariamente en la escuela, y a la inversa. También hay chicos y chicas a quienes les va muy bien en ambas, y hay otros u otras a quienes les va mal en las dos. Son distintas las variantes que se pudieron verificar hasta el momento, con lo cual no parece pertinente dar por cerrado este tema, sino antes bien, profundizar la

investigación para comprender sus diferentes aristas con mayor profundidad.

En el plano social, respecto a la socialización y la solidaridad, los objetivos propuestos pueden confirmarse en los relatos y apreciaciones personales que darían la pauta de un cumplimiento de esta fase en el trabajo en la orquesta.

Aunque en otros ítems referentes al eje social se coteja que hay chicos y chicas en relación con los cuales la adversidad del entorno cotidiano atenta contra una continuidad en la participación del proyecto, también hay otros chicos y chicas que no quieren permanecer ante el abandono de sus compañeras y compañeros.

Se puede proponer también la necesidad de fortalecer la dimensión social referida al empobrecimiento, las desigualdades, la falta de trabajo, y todas las consecuencias que dichas problemáticas acarrearán: violencia, robos, entre otros. En este aspecto es provechosa la incorporación de otro tipo de intervención a través de la formación de un área interdisciplinaria, constituida por psicólogos y psicólogas, trabajadores y trabajadoras sociales, psicopedagogos y psicopedagogas, y otros científicos sociales. Las razones de la propuesta se deben a que, por un lado, era un objetivo contemplado por el propio proyecto; y por el otro, se presentan problemáticas que no pueden ser abordadas por lo estrictamente musical cuando se trata de una política social. Para poder cumplir con el objetivo de “sacarlos de los peligros de la calle”, es importante la presencia de un equipo que atienda estas problemáticas.

En este sentido, ¿se trata de algunos desajustes en la integralidad de los tres ejes (social, cultural y educativo) de la propuesta respecto de la política de las orquestas, tanto a nivel formal como en la práctica? Es decir, ante la pregunta ¿en qué consiste el proyecto?, los equipos de dirección dicen que el mismo se crea para que sean incluidos chicos y chicas en situación de “pobreza”<sup>9</sup>. Sin embargo, al indagar más profundamente acerca de si están al tanto de las problemáticas sociales complejas que atraviesan los niños y niñas que participan del proyecto, hay quienes las desconocen, o muestran cierta indiferencia, o las niegan, o aclaran que el proyecto es estrictamente cultural y por eso no pueden intervenir en cuestiones sociales, pues las mismas escapan al proyecto en sí mismo. Por lo tanto, en este aspecto es posible pensar en la existencia de una distancia entre la propuesta inicial y la puesta en práctica del proyecto.

Puesto que hay otros sujetos que le dan mayor importancia a las complejas problemáticas y realizan propuestas para abordarlas, algunas comienzan a ser oídas.

Es importante señalar en relación con estas brechas que, por un lado, el proyecto se plantea la intervención en el plano social, aludiendo a que se trata de chicos y chicas que están en situación de “vulnerabilidad”, a quienes “hay que encontrarles empleo”, a quienes hay que “promover en sus estudios

---

<sup>9</sup> Cabe aclarar que los integrantes de los cuerpos directivos utilizan los términos de riesgo, vulnerabilidad o pobreza.



formales”, entre otras preocupaciones.

Sin embargo, en algunas de las conversaciones informales y entrevistas con los integrantes de los cuerpos directivos, se enfatiza el elemento estrictamente musical del proyecto. El argumento consiste en que el proyecto trata de integrar a los chicos y chicas a la orquesta y sacarlos de la rutina cotidiana en la que viven. La propuesta parece interesante. Sin embargo, los chicos y chicas requieren además otro tipo de contención. Ellos y ellas lo están pidiendo implícitamente como portadores y portadoras de derechos, y el proyecto se lo propone como uno de los objetivos principales.

Es pertinente señalar que como en toda investigación es inevitable hacer un recorte de la realidad, en esta oportunidad se apunta a las orquestas infanto-juveniles. Sin embargo, se realiza el análisis desde la perspectiva de la totalidad social dialéctica, entendiéndola como modo de producción y circulación capitalista (Jameson, 1996; Kosic, 1986; Luckács, 1985).

De esta manera, podría comprenderse también que la investigación se inicia con una orientación más general de las orquestas infanto-juveniles como política social y en un nivel micro se articulan las políticas culturales, sociales y educativas con los tres ejes propuestos. Aparece como un hallazgo preliminar que las políticas culturales sean las que surgen con más fuerza. En este sentido, los proyectos de las orquestas infanto-juveniles residen más en aspectos simbólicos que en aspectos materiales; el objetivo central reside en el acceso a los bienes culturales y a través de ellos el desarrollo de lo simbólico.

¿Pero de qué se trata lo simbólico? Lo simbólico alude a signos que no tienen un valor material sino simbólico y, por lo tanto, abstracto; el valor reside en lo que esos signos significan en sí mismos. El desarrollo simbólico es fundamental en el crecimiento de los niños y niñas, para su organización racional en términos psicoanalíticos y sociales. El valor de la música tiene un valor por su significación abstracta. Por eso, la música en general es fundamental en la construcción social. En este caso, la práctica orquestal como actividad grupal es un elemento importante en la formación de los chicos y chicas para su desarrollo intelectual, simbólico, y social; aunque es importante recordar que los proyectos en su fundamentación tienen en cuenta aspectos sociales y educativos relacionados con las condiciones materiales.

En este sentido, no se trata de una práctica musical como experiencia en sí misma, con un valor en sí mismo, sino con una funcionalidad específica “para que no haya deserción escolar” o “para tener un empleo a futuro”. De esta manera es importante resaltar el eje social propuesto y sus objetivos. Es decir, además de la enseñanza musical, orientar efectivamente la política al hecho de evitar la deserción escolar, así como la provisión de un empleo, entre otras metas propuestas.

Finalmente, es importante señalar que puedo distinguir dos planos diferentes: por un lado, se hacía referencia a la política social y por el otro, a las políticas sociales. Ambas analizadas como dos instancias disímiles, la política

social remite a la “pobreza” en sí misma y las políticas sociales apuntan a las consecuencias de la “pobreza”. La primera refiere a la transformación económica para combatir la pobreza a través de la redistribución de la riqueza, por ejemplo, y las segundas aluden al ámbito del Estado a través del cuál se buscan algunas herramientas para aplicar sobre las consecuencias de la “pobreza”, es decir, para salvaguardar a algunos chicos y chicas del empobrecimiento y sus consecuencias. El desafío de este trabajo giró en torno a la articulación de lo que Grassi (2003) define como Estado Moderno y Estado Capitalista, quien a su vez retoma el análisis de la dialéctica entre estructura y superestructura desarrollada por K. Marx.

Queda mucho por analizar, fundamentalmente muchos de los interrogantes que se abrieron a través de estas reflexiones. Otro de los desafíos es retomar la articulación propuesta por E. Grassi. En este sentido, menciono algunas de las conclusiones que arribó el documentalista Habegger (2004), quien investigó el proyecto de las orquestas: “(...) *aunque la música no los sacara de la pobreza (...) es una herramienta de creación, de fortaleza y (...) de 'lucha'*”, agregando también, por qué no, el plano estructural y material.

### Lista de referencias

- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.
- Cuevas, D. (2006). *Acerca de la formación de objetos en la antropología (un análisis de la formación del espacio Chile/Argentina desde las prácticas de sus poblaciones)*. Simposio: “Integración latinoamericana y antropología”. VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Salta.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. México, D. F.: Siglo XXI.
- García Canelini, N. (1987). *Políticas culturales en América Latina*. México, D. F.: Grijalbo.
- Gramsci, A. (2006). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y Problemas Sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Hintze, S. (2007). *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Jameson, F. (1996). *Teoría de la Posmodernidad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Kosik, K. (1986). *Dialéctica de lo concreto*. México, D. F., Barcelona, Buenos Aires: Colección Enlace Grijalbo.
- Luckács, G. (1985). *Historia y consciencia de clase I*. Madrid: Sarpe.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Moreira, C., Raus, D. & Gómez Leyto, J. C. (2008). *La nueva política en*



- América Latina. Ruptura y continuidades.* Montevideo: Trilce, Flacso sede Uruguay, Unla y Arcis (Chile).
- Read, H. (1982). *Educación por el arte.* Buenos Aires: Paidós Educador.
- Svampa, M. (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales.* Buenos Aires: Editorial Biblos, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura.* Barcelona: Ediciones Península.

### Otras fuentes:

- Bayardo, R. Sobre el financiamiento público de la cultura. Políticas culturales y economía [en línea] [consulta 12 de agosto de 2008]. Disponible en: [http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/rubens\\_bayardo.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/rubens_bayardo.htm)
- Diarios: Página 12, Clarín, Nación.
- Editorial Santillana. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria). Proyecto Orquestas Infanto Juveniles. [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://www.santillana.com.ar/03/congresos/ppt/5Bfucks.ppt>
- Fernández Calvo, D. (2008). La integración social de los niños y jóvenes pobres, a través de la música: Proyectos de orquestas juveniles en América Latina y en la Argentina [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: [http://www.especialmentemusica.com.ar/html/esp\\_proyectos\\_de\\_orquestas\\_juveniles\\_en\\_america\\_latina\\_y\\_en\\_la\\_argentina.html](http://www.especialmentemusica.com.ar/html/esp_proyectos_de_orquestas_juveniles_en_america_latina_y_en_la_argentina.html)
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noticias. Teloneros de Queen, en Vélez. La Orquesta infanto-juvenil tocará antes del show de la mítica banda británica [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: [http://www.bsas.gov.ar/noticias/?modulo=ver&idioma=es&item\\_id=9758&contenido\\_id=31157](http://www.bsas.gov.ar/noticias/?modulo=ver&idioma=es&item_id=9758&contenido_id=31157)
- Habegger, A. (2004). Cuando los santos vienen marchando. Documental.
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Sesiones Ordinarias (1999) [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://www.diputados.gov.ar/dependencias/dcomisiones/periodo-116/116-2931.html>
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Sesiones Ordinarias (2005) [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://www.disputados.gov.ar/dependencias/dcomisiones/periodo-122/122-2697.pdf>
- Mercedes ya. Noticias. Luján tendrá su orquesta infantil juvenil, 30 de octubre de 2007 [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://www.mercedesya.com.ar/noticias/30009429-lujan-tendra-su-orquesta-infantil-juvenil.htm>

- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Programa Zonas de Acción Prioritarias (ZAP) [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/?menu\\_id=20082](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/?menu_id=20082)
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Programa Orquestas Infanto Juveniles [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/orquesta.php?menu\\_id=20088](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/orquesta.php?menu_id=20088)
- Ministerio de Cultura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Promoción Cultural. Orquestas Juveniles [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/prom\\_cultural/pops2/orquestas.php?menu\\_id=22034](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/prom_cultural/pops2/orquestas.php?menu_id=22034)
- Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Programa Orquesta Escuela [en línea] [consulta 12 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta/default.cfm>
- Orquesta Escuela de Chascomús [en línea] [consulta 12 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://www.orquesta-escuela.chascomus.com.ar/Resenia.htm>
- Orquesta Escuela de Florencio Varela [en línea] [consulta 12 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://www.myspace.com/orquestaescuelafvarela>
- Tea Imagen. Escuela de producción integral de televisión. Gacemail. Orquestas Juveniles de Venezuela: música contra la pobreza, escribe Andrés Habegger, realizador del documental “Cuando los santos vienen marchando” [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://www.gacemail.com.ar/Detalle.asp?NotaID=720>
- Publicación Digital La Floresta. Desde el barrio para el mundo. Iniciación para los pibes del barrio. Proyecto de orquestas juveniles, 17 de septiembre de 2009 [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://www.la-floresta.com.ar/2009/setiembre/17.htm>
- Televisión Abierta. Portal Informativo. La Orquesta Escuela de Chascomús ofrecerá un concierto en el Teatro Coliseo Podestá, 29 de abril de 2009 [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: <http://www.abierta.tv/La-Plata/Notas/La-Orquesta-Escuela-de-Chascomus-ofrecera-un-concierto-en-el-Teatro-Coliseo-Podesta.aspx>
- 168 Horas. Toda la información de la Región Metropolitana del Norte. 11 de agosto de 2009 [en línea] [consulta 18 de octubre de 2009]. Disponible en: [http://www.168horas.com.ar/090811\\_15.htm](http://www.168horas.com.ar/090811_15.htm)

---

***Referencia:***

*María Villalba, "La política pública de las orquestas infanto-juveniles", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp 131-149.*

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---



Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 151-173, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano\*

**Patricia Botero\*\***

Profesora e Investigadora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de las Líneas: Socialización Política y Construcción de Subjetividades, Grupo Perspectivas éticas políticas y morales de la niñez y la juventud; y, Línea Semiopraxis, Discurso de los cuerpos y Artes de Hacer. Grupo interinstitucional Pirka.

• **Resumen:** *Este artículo realiza una meta-lectura a la propuesta teórica de Arturo Escobar al señalar las fuentes críticas a las que acude como construcción y deconstrucción de pensamiento latinoamericano tales como: antropológica, ecológica; post-estructuralista y post-marxista en sociedades globales y locales las cuales componen la propuesta del postdesarrollo en la pluriversalidad.*

*La construcción del pensamiento de-colonial en la política permite al lector reconocer rutas de reflexión y movilización en prácticas teóricas y teorías en la práctica a partir de la comprensión de comunidades locales de afirmación que se constituyen en referentes al descolocar la mirada universal y homo céntrica propuesta en el modelo modernidad/colonialidad en la separación: individuo, comunidad, naturaleza y cultura. Esta propuesta transita a una perspectiva bio-céntrica de la realidad en la cual se reconoce la producción de conocimiento que formula las preguntas desde Latinoamérica misma, rompiendo con el modelo civilización-barbarie que*

---

\* Este trabajo se realiza en el marco del proyecto: Alvarado, Ospina, Botero, Cardona, Loaiza, Díaz, Castillo, Ángel, Castillo, Patiño, Orozco, Muñoz; Santacoloma, Martínez, Ospina, Uribe.(2008-2010). *Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Código: 123545221077 y que aporta al GT *Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina*. Clacso 2007- 2010 (Colombia, Venezuela, Ecuador, Brasil, Chile, Argentina, Nicaragua, Costa Rica, México, Cuba y Uruguay, 27 centros de investigación en ciencias sociales y 52 investigadores e investigadoras). Este texto se nutre con los aportes de marta cardona, co-investigadora del presente proyecto. Así mismo, hace parte de las búsquedas sobre los aportes que hace la Antropología política a la línea de investigación: *Socialización política y construcción de subjetividades*, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Alianza: Cinde y Universidad de Manizales), y de las reflexiones y seminarios propuestos en el grupo Pirka Arte, política y cultura: Ciudad Abierta, Universidad del Valle (Cali-Colombia), Alcaldía de Cali, Instituto Popular de Cultura de Cali, Universidad de Manizales, Cinde, Universidad de Catamarca (Argentina), Instituto Espacio Para la Memoria (Santiago del Estero-Argentina) y Universidad de Santiago del Estero.\*\* Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Santo Tomás, Magister en Educación y Desarrollo Comunitario del Cinde y la Universidad Surcolombiana, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: [eddie@ut.edu.co](mailto:eddie@ut.edu.co).

\*\* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Magister en Educación y Desarrollo Comunitario, Universidad Surcolombiana-Cinde. Psicóloga y Educadora Especial, Universidad de Manizales. Correo electrónico: [jantosib@gmail.com](mailto:jantosib@gmail.com).

*ha negado sistemáticamente las historias de pluralidad. En este sentido, Escobar recupera el locus de enunciación a partir de la deconstrucción de las neocolonizaciones del pensamiento en las teorías del desarrollo hacia la configuración de conocimientos de otro modo.*

**Palabrasclave:** giro de-colonial, pensamiento latinoamericano, dimensión cultural de la política, dimensión política de la cultura y Postdesarrollo.

### **Arturo Escobar e as suas fontes críticas na construção do pensamento latino-americano**

• **Resumo:** *Este artigo faz uma meta-leitura da proposta teórica de Arturo Escobar sobre as fontes críticas as quais ele dirige-se para a construção e des-construção do pensamento latino-americano. Estas fontes são do tipo antropológico, ecológico, pós-estruturalista e pós-marxista em sociedades globais e locais, as quais compõem a proposta de pós-desenvolvimento na pluriversalidade.*

*A construção do pensamento des-colonial na política permite ao leitor reconhecer vias de reflexão e mobilização nas práticas teóricas e teorias na prática a partir da compreensão de comunidades locais de afirmação que constituem-se em referentes ao des-colocar a olhada universal e homocêntrica que tem sido proposta no modelo modernidade/colonialidade na separação: indivíduo, comunidade, natureza e cultura. Esta proposta visa a uma perspectiva biocêntrica da realidade na qual se reconhece a produção do conhecimento que formula as perguntas desde a Latino-América mesma, rompendo assim com o modelo civilização barbárie que tem negado sistematicamente as histórias da pluralidade. Neste sentido, Escobar recupera o locus de enunciação a partir da des-construção das neo-colonizações do pensamento nas teorias de desenvolvimento para a configuração de conhecimentos de maneira diferente.*

**Palavras-Chave:** giro des-colonial, pensamento latino-americano, dimensão cultural da política, dimensão política da cultura e pós-desenvolvimento.

### **“Arturo Escobar and his critical sources in the construction of the Latin-American thought”**

• **Abstract:** *This article is a meta-reading of Arturo Escobar’s theoretical proposal by identifying the critical sources he refers to such as construction and de-construction of the Latin-American thought. These critical sources are anthropological, ecological; post-structuralist and post-Marxist in global and local societies which make up the post-development proposal in pluriversality.*

*The construction of de-colonial thought in politics allows the reader to recognize reflection routes and mobilization in theoretical practices and in*

*practice theories from the comprehension of affirmation of local communities which, at the same time, become referents when de-collocating the universal look and the homo-centric proposal that have been proposed in the modernity/coloniality model aiming at separating: individual, nature and culture. This proposal projects itself on a bio-centric perspective of reality where knowledge production is recognized. This production formulates questions from Latin-America itself, thus separating itself from the barbarity civilization model that has denied plurality histories systematically. Accordingly, Escobar recovers the enunciation locus from the de-construction of thought neo-colonizations in development theories that aim at configuring knowledge otherwise.*

**Keywords:** de-colonial turn, Latin American thought, politics cultural dimension, culture political dimension and post-development.

*Primera versión recibida abril 5 de 2010; versión final aceptada mayo 8 de 2010 (Eds.)*

**-1. Presentación. -2. Primera parte: ¿Se insinúa una epistemología política en los estudios latinoamericanos desde Arturo escobar? -3. Segunda parte: pensamiento de-colonial. Crítica desde la influencia del pensamiento latinoamericano. -Lista de referencias.**

## 1. Presentación

En este texto rastreo las pistas de construcción del pensamiento de Arturo Escobar (Escobar, 1995, 1996; Escobar & Pedrosa, 1996; Escobar, 1995/1996; 1997a; 1999a; 1999b; 2003; 2005a; 2005b; Restrepo & Escobar, 2004; Escobar, 2006; y 2009a; 2009b), asumiendo su teoría como una propuesta que insinúa una “epistemología política” en los estudios latinoamericanos. Dicha perspectiva invita a una apuesta por el post-desarrollo desde múltiples críticas en la lectura de realidades históricamente construidas en esta región, explorando formas de enunciación de mundos desde la diversidad, como presencias que irrumpen en tiempos y lugares concretos detonantes de acciones políticas alternativas.

En un primer momento, presento algunas reflexiones acerca de los rasgos de pensamiento que caracterizan la producción centrada en la deconstrucción de la noción del desarrollo (Escobar, 1995/1996 y 1999a). La interpretación<sup>1</sup> sobre la producción académica del autor permite sustentar las influencias teóricas desde fuentes como el post-estructuralismo francés, la antropología y

---

<sup>1</sup> Es necesario advertir que en este texto no pretendo dar cuenta de la obra del autor; aquí sólo anuncio una interpretación sobre su propuesta teórica como horizonte de referencia posible hacia lo que se comprende como pensamiento postcolonial. Así, fiel a la producción del autor, cito textualmente apartes de su obra e invito a los lectores y lectoras a que se remitan a las fuentes de manera directa, para la construcción de sus propias rutas de pensamiento y actuación epistémica, política y cultural.

la ecología política, mostrando las influencias postcoloniales transnacionales, latinoamericanas y locales desde el trabajo con las comunidades del Pacífico colombiano, como voces que permiten configurar claves de pensamiento latinoamericano.

En un segundo momento, describo algunas rutas de interpretación sobre la emergencia de dinámicas singulares y plurales señaladas por el autor como propuestas de afirmación que invitan a la vigilancia de realidades posibles: ¿en qué condiciones se realizan?, ¿de qué maneras acontecen?, ¿qué saberes circulan?, ¿cómo están conformando minorías disidentes frente a los acontecimientos políticos de región?, ¿cómo irrumpen con la naturalización de esquemas incorporados en los imaginarios y prácticas de injusticia y violencias sociales?, ¿cómo instituyen nuevas maneras de construir realidades?

Finalmente, el sentido de este texto señala la configuración de múltiples perspectivas críticas que cobran vigencia en el pensar latinoamericano.

## **2. Primera parte: ¿Se insinúa una epistemología política en los estudios latinoamericanos desde Arturo escobar?**

En la producción de los estudios latinoamericanos cabría preguntar por una epistemología política desde la propuesta de Arturo Escobar. La lectura *ad hoc* de realidades latinoamericanas ha permitido la consolidación de un pensamiento que se constituye en herramienta de poder, entendido éste como posibilidad y creación.

Arturo Escobar, nacido en Manizales y trasladado desde los cinco años a la ciudad de Santiago de Cali, se identifica como *paisa renegado* en las voces regionales que, aún en su presentación como académico, pesan en la composición de su narrativa personal inédita. Sus preocupaciones e intereses de formación evidencian un diálogo original entre los discursos de las ciencias duras y las ciencias blandas, rompiendo con el presupuesto de la inconmensurabilidad entre las mismas.<sup>2</sup>

La obra de Arturo permite comprender que la originalidad en la construcción de pensamiento latinoamericano pasa por la desmitificación de los presupuestos esenciales que abogan por la pureza ante el conocimiento euro-céntrico, autóctono y mono-paradigmático de la crítica. De igual forma, este pensador rompe con la creencia idealizada del autor/víctima de la vulnerabilidad, la pobreza, la miseria, el hambre y la guerra, como testimonio de la miseria de un pueblo, pues al permear los imaginarios producto de saberes atribuidos y auto-impuestos, señala lugares de afirmación de las identidades

---

<sup>2</sup> Ingeniero Químico con énfasis en bioquímica (Universidad del Valle); Magister en Ciencias de la Alimentación y Nutrición Internacional (Universidad de Cornell, Ithaca, Nueva York); Doctor en Filosofía, Políticas y Planeamiento del Desarrollo del Tercer Mundo (Universidad de California) con énfasis en Antropología. Profesor en la Universidad de California en Santa Cruz, el Smith College, y la Universidad de Massachusetts, en Amherst; investigador visitante en la universidad del Valle y seguidor de los movimientos sociales de comunidades indígenas del Cauca, del proceso de las comunidades negras del Pacífico y de los movimientos femeninos ecológicos.



latinoamericanas como posibilidad.

Su apuesta como sujeto encarnado no se remite sólo a la del autor que se convierte en nativo de una realidad para entenderla, sino a la de un nativo que logra situarse en el ángulo de espectador responsable de la producción de textos y contextos, logrando des-encapsular y movilizar el pensamiento en su capacidad de diálogo, con saberes plurales de comprensión de las realidades. En las trincheras desde donde se fundan las revoluciones locales de vida, Escobar descoloca el lugar monovalente de la verdad del progreso y el desarrollo, lugar teórico desde el cual se ubica en múltiples críticas para leer identidades y subjetividades latinoamericanas alternativas.

La originalidad del pensamiento del autor se desenvuelve en la capacidad de reconocer el saber como creación, en el acumulado histórico de donde venimos; no como generación espontánea de un genio, sino como recreación de los lugares y los tiempos que habitamos. En sus propias palabras, la producción del conocimiento social “es un proceso histórico, no hay ideas originales, esto sería la reproducción del gran mito de una sociedad burguesa”<sup>3</sup>.

De este modo, la teoría de Escobar trasciende la reproducción de conocimiento con parámetros ajenos que se importan y aplican deductivamente a las realidades políticas y culturales; su propuesta, por lo tanto, se aleja de una postura prescriptiva; intenta, al contrario, comprender desde los lugares de la enunciación de referentes, que:

El proyecto de Modernidad/Colonialidad no se encuadra en una historia lineal de paradigmas o epistemes; entenderlo así, significaría integrarlo en la historia del pensamiento moderno. Al contrario, el programa MC debe ser entendido como una manera diferente del pensamiento, en contravía de las grandes narrativas modernistas —la cristiandad, el liberalismo y el marxismo—, localizando su propio cuestionamiento en los bordes mismos de los sistemas de investigaciones hacia la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocéntricos (Escobar, 2003, p. 53).

Reflexionar acerca de los estudios latinoamericanos desde una perspectiva epistemológica reafirmaría la postura eurocéntrica con la cual riñe; no obstante, en la auto-reflexión del modo de pensar latinoamericano, resalta “la fuerza epistemológica de las historias locales y de pensar teoría desde la praxis política de los grupos subalternos” (Escobar, 2003, p. 61).

### **Crítica desde la lectura post-estructuralista francesa en la deconstrucción del desarrollo:**

#### *Ejercicio imaginativo*<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Apuntes personales, Escobar, 2009b.

<sup>4</sup> Para antecedentes e información etnográfica general sobre la región, véase Escobar y Pedrosa (1996); se puede encontrar un tratamiento etnográfico de la conservación de la biodiversidad en Escobar (1997a); y sobre el movimiento social negro véase el capítulo 7, que reproduce un texto escrito colectivamente con Grueso y Rosero. La ecología

Situémonos en un área de selva tropical como el Pacífico colombiano, donde vengo trabajando desde hace algunos años [...] Estos mundos y paisajes silvícolas con sus rasgos sociales, culturales y biofísicos peculiares nos parecen poco familiares. Supongamos que comenzamos nuestro viaje navegando a contra corriente en uno de los innumerables ríos que fluyen de las vertientes andinas hacia el litoral y que, al descender hacia el océano, encontramos que las comunidades indígenas dan paso a asentamientos negros y que, a medida que el río se abre en un estuario, empezamos a divisar pequeños pueblos e, incluso, a algunos blancos.

Pronto nos encontramos ante un paisaje muy diferente, uno fácilmente reconocible para nosotros. Quizás es una plantación de palma africana o una sucesión ordenada de grandes estanques rectangulares -más de una hectárea cada uno- destinados al cultivo industrial de camarón para exportación. Aquí encontramos a un capitalista ocupado en generar desarrollo y proveer trabajo, según él argumenta, a cientos de trabajadores negros en las plantaciones o en las plantas de empaque de pescado y camarón; desde su perspectiva, de otra manera, esos trabajadores estarían ociosos en los barrios pobres de un pueblo cercano que ha doblado su población, de 50.000 a 100.000 en menos de una década. [...]

Nada lejos de la plantación, hay un territorio indígena que ha recibido un visitante extraño recientemente, conocido en otros lugares como prospector de biodiversidad [...] ha venido a la región, quizás enviado/a por un jardín botánico de Estados Unidos o Europa, o por una compañía farmacéutica, en busca de plantas con uso potencial para aplicaciones comerciales. Él no está interesado en la planta en sí misma, sino en sus genes que llevarían de regreso a su país de origen. Imaginemos incluso en un futuro lejano que estos genes terminarán siendo utilizados para modificar a los humanos (para) hacerlos resistentes a ciertas enfermedades, productos transgénicos o quizás hasta para crear, en una latitud del norte, todo un ambiente tropical a partir de la colección de genes de muchas selvas tropicales, ya sea con forma biológica o virtual [...] Finalmente, situémonos en el espacio de percepción de un activista del movimiento social de comunidades negras que ha surgido en esta región como resultado de muchos cambios ocurridos, incluyendo el advenimiento capitalista, cambio planificador del desarrollo y el bio-prospectador.

---

política del movimiento negro se discute en el capítulo 9; así mismo, esta narrativa está publicada en Escobar (1999a, 282 y 283), en *Ecología política anti-esencialista: regímenes de naturaleza, el mundo post-natural*.

Este activista creció en una comunidad ribereña y logró llegar a una de las grandes ciudades andinas en busca de educación; ahora ha vuelto a los ríos para organizar la defensa de los paisajes culturales y biológicos de la región. Si observamos lo que está haciendo, podemos decir que mantiene varios paisajes y naturalezas en tensión: ante todo en su mente está el paisaje de los ríos y asentamientos de su niñez, poblado con todo tipo de seres, desde las hermosas palmas de coco y naidí, hasta las visiones y los seres espirituales que pueblan sus sub y supra-mundos. Si se encuentra en sus veintes, quizás también creció aliado del paisaje disciplinado de las plantaciones. Como activista, se ha concientizado con los discursos de la biodiversidad y con el hecho de que su paisaje está en la mira de organizaciones y corporaciones internacionales, Ong's ambientalistas del Norte, y el gobierno de su propio país, todos interesados en acceder a la supuesta riqueza de recursos genéticos de la región [...]

Cada régimen es el resultado de articulaciones discursivas con acoplamientos biológicos, sociales y culturales llevadas a cabo en un amplio campo de discursividad que desborda cada régimen particular (Laclau & Mouffe, 1985)... Múltiples paisajes en tensión: el paisaje "orgánico" de las comunidades, el paisaje capitalista de las plantaciones o el tecnopaisaje de los investigadores y empresarios de la diversidad y la biotecnología<sup>5</sup> (Escobar, 1999a, p. 2007).

La pregunta fundante del pensamiento de Escobar sobre qué significa afirmar que el desarrollo empezó a funcionar como práctica discursiva, creando un espacio en el cual sólo unas cosas podían decirse e imaginarse, presenta un tipo de crítica que descentra el lugar mono-paradigmático de la postura marxista; repensar la crítica desde una postura socio-histórica política y cultural latinoamericana se constituye en escenario de un saber decolonial que invita a descolar los únicos ángulos de la realidad. Así, las críticas propuestas por Escobar (1999b) retoman los postulados post-estructuralistas foucaultinos (1970; 2003a y 2003b): la lectura antropológica de la modernidad y las influencias postcolonialistas transnacionales y nacionales<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Con la lectura aguda multi-escalar, Escobar subraya entrecruzamientos contradictorios entre dinámicas globales, nacionales y locales, en que se mezclan triples hibridaciones entre sociedades esclavistas, de clases e industrializadas, como lo explican Florez y Aparicio (2009): vinculadas con la instalación de camaroneras industriales, industria maderera y minera (sobretudo aurífera), monocultivos extensos (de palma africana, planta de coca destinada a producción de cocaína, etc.), sin descuidar por ello el estudio de las nuevas formas de explotación capitalista centradas, por ejemplo, en la biodiversidad de la región (multinacionales farmacéuticas) o en la exacerbación del exotismo mercantilizado (megaproyectos turísticos) (p. 224).

<sup>6</sup> Desde las perspectivas de la lingüística estructural, la hermenéutica y la filosofía del lenguaje, la teoría post-estructuralista comenzó a florecer a finales de los sesenta alcanzando cierta madurez en los últimos quince años. Su premisa fundamental es que el lenguaje y la significación son constitutivos de la realidad y, por consiguiente, que es mediante el lenguaje y el discurso que la realidad llega a constituirse como tal. "Esto no equivale a negar la existencia de la realidad material, como algunas críticas simplistas sugieren. Todo lo contrario: cambiar la "economía política de

Escobar, además de la crítica marxista que coloca en la base del conocimiento y de la dinámica de lo social, del individuo, del mercado, de la producción y del trabajo, propone la crítica post-estructuralista que ve en el lenguaje y las significaciones formas de consolidación de prácticas en regularidades históricas. En este sentido, la deconstrucción de los imaginarios del desarrollo, desde las propuestas de los movimientos sociales de género, las identidades étnicas y la ecología política, permite consolidar una teoría no prescriptiva, sino interpretativa de otros lugares de construcción de realidades sociales.

Así, Escobar (1996) señala los sistemas de clasificación, nominación, adjetivación, enjuiciamiento, modelación y valoración de una realidad que se inserta en discursos realizados y bioproducidos por saberes que han controlado prácticas institucionales y subjetivas como expresiones de neocolonización del pensamiento.

Según el autor, la formación de condiciones de producción de prácticas discursivas -entendidas como un sistema de relaciones que permite la creación de objetos, conceptos, teorías, y estrategias que pretenden determinar la manera de comprender una realidad- han determinado las reglas de juego que otorgan la autoridad de quien habla desde el punto de vista moral y profesional.

El trabajo de-constructivo (Escobar, 1984; 1995/1996; 1999a, y 2009a) sobre la verdad instalada del progreso, evidencia la apropiación del discurso de planificación<sup>7</sup> como “*acción social racional*”, posteriormente descrito como la era del desarrollo en el Tercer Mundo a fines de los años cuarenta, en donde “la estabilidad política y los crecientes niveles de vida se convirtieron en un objetivo explícito de diseños de planes ambiciosos para lograrlos” (Escobar, 1999b, p.60).

La genealogía del desarrollo originada en la coyuntura de la postguerra y agenciada por los Estados Unidos como una compleja empresa de intervención en múltiples aspectos de la sociedad y la cultura, se subjetivó biopolíticamente en el supuesto de aliviar los efectos de la pobreza rural y urbana, bajo las nuevas tecnologías de administración sobre “las mayorías de pobres rurales y urbanos quienes (vieron) su destino planificado e intervenido” (Escobar, 1999a, p.13). Etiquetas, tales como “pequeños agricultores” o “mujeres embarazadas”, reducen la vida de una persona a un aspecto singular y la

---

la verdad” que subyace a toda construcción social (para usar un término de Foucault) equivale a modificar la realidad misma, pues implica la transformación de prácticas concretas de hacer y conocer, de significar y de usar” (Escobar, 1999a, p. 21).

<sup>7</sup> Esta noción llegó a su madurez durante los años veinte y treinta con la Primera Guerra Mundial, la planificación soviética, el movimiento de la administración científica en los Estados Unidos y la política económica keynesiana. Las técnicas de planificación fueron refinadas durante la Segunda Guerra Mundial, en conexión con la guerra, cuando se difundieron la investigación de operaciones, el análisis de sistemas, la ingeniería humana. El discurso del desarrollo reaparece en el discurso liberal del desarrollo sostenible del World Commission, 1987, con el título *Nuestro Futuro Común*, según el cual esta nueva realidad, de la cual no hay escapatoria, debe ser reconocida y gerenciada (Escobar, 1999a, p.76-77).

convierten en un “caso” que debe ser tratado o reformado (Escobar, 1999a, pp. 68-69); producen, además, un tipo de realidad que no es ciertamente la del campesino, mientras las culturas y luchas campesinas se hacen invisibles. Consecuentemente, la planificación hace olvidar a la gente los orígenes de sus mediaciones históricas.

La idea de liberación de una “soberanía del pensamiento europeo” (Diawara, 1990) anuncia que “epistemológica y políticamente el Tercer Mundo es construido como objeto natural-técnico que debe ser normalizado y moldeado mediante la planificación para satisfacer las características “científicamente verificadas” de una “sociedad de desarrollo” (Escobar, 1999b, p. 62).

### **Crítica desde la influencia de las propuestas postcoloniales transnacionales**

Las realidades temporal y localmente configuradas en las comunidades indígenas afrodescendientes que se cristalizaron entre los siglos XVIII y XX, son para el autor un espacio de proyecto de pensamiento y conocimiento acerca de los movimientos sociales: chinos, árabes, latinos, como formas diferentes de ver el mundo; consecuentemente, se aprecia en el autor la producción de conocimiento pluri-localizado en diálogo con voces transnacionales tales como las de Shiva (1989, 1993); Mohanty (1991); Haraway (1992, 1995, 1997); Marglin (1992); Bhabha (1990); y Harcourt (2007); ellos y ellas, en una postcrítica desde diferentes militancias ecológicas, de género, cibernéticas, posteconómicas, como propuestas postcoloniales que señalan las características reiterativas de subordinación en continentes africanos, latinoamericanos, asiáticos, en búsquedas interétnicas de alternativas de producción de saberes/poderes que logren deconstruir el mensaje mesiánico de la tecnificación del mundo.

Los análisis sobre las situaciones coloniales y postcoloniales realizadas por autores como Mudimbe (1988); Mohanty (1991); y Bhabha (1990), invitan al autor al pensamiento de las representaciones del Tercer Mundo. De Mudimbe (1988) en: “*The Invention of Africa* resalta la re-interpretación crítica de la historia africana en el proceso de volver a fundar y asumir, dentro de las representaciones, una historicidad interrumpida.

Así mismo, los trabajos de Shiva (1989, 1993); Mohanty (1991); Haraway (1992, 1995 y 1997), se reflejan en la pregunta ecológica y política sobre quién produce el conocimiento sobre la mujer del Tercer Mundo representada, en gran parte de la literatura feminista, como llena de “necesidades” y “problemas”, carente de opciones y de libertad de acción; y que en su carácter tercermundista se asume como ignorante, pobre, sin educación, tradicionalista, doméstica, apegada a la familia, victimizada, etc. Características que contrastan con la representación (implícita) de la mujer occidental como educada, moderna, en control de su cuerpo y de su sexualidad, y libre de tomar sus propias

decisiones.

Desde el punto de vista de los movimientos ecológicos en India, descritos por Shiva, Escobar subraya procesos emergentes de postdesarrollo como maneras de conocer y de ser que crean riqueza promoviendo la vida y la diversidad, deslegitimando así “el conocimiento y la práctica de una cultura de la muerte como base de la acumulación del capital (Shiva, 1989: 13, 46)” (Escobar, 1999a, p.72). En este mismo sentido, retomando a Bhabha (1990), anuncia las prácticas discursivas y políticas de la jerarquización racial y cultural con la creencia de que el cambio social puede ser manipulado, dirigido y producido a voluntad.

Los estudios de pensadoras y pensadores poscoloniales transnacionales indican “la jugada colonialista”, que consiste en las configuraciones sistemáticas y específicas del sujeto colonial/tercermundista en y por medio del discurso y de las maneras que permitan el ejercicio del poder sobre él. En este sentido, la de-colonización del pensamiento propuesto por el autor se nutre con las realidades coloniales de otras latitudes, no únicamente latino-americanas.

### **La crítica desde la antropología y la ecología políticas**

El encuadre de las prácticas discursivas en reiteraciones agenciadas internacionalmente y apropiadas nacional y localmente, evidencian una lectura post-estructuralista sintonizada con las preocupaciones por la diversidad biológica, la cual articula lo humano con lo no humano en el pensamiento ecológico y antropológico del autor (Escobar; 1997a, 1997b, 2005b, 2005c)<sup>8</sup>.

Su crítica (1997a y 1999b), Escobar & Pedrosa (1996) y Restrepo (2002 y 2006), además de seguir una interpretación de los quiebres histórico-temporales en las prácticas de producción de saberes, hace notar las coincidencias y las emergencias contra-coloniales al procurar una mirada histórico espacial, donde los saberes en comunidades concretas y diversas instauran territorios alternativos de producción de realidades políticas y culturales.

La visión dicotómica y jerarquizada de la realidad que subordina en pares —los buenos de los malos; los salvajes o bárbaros de los civilizados; los sujetos sobre los objetos, la cultura por encima de la naturaleza; el individuo previo a su comunidad, y la civilización por encima de los salvajes—, ha negado sistemáticamente las múltiples prácticas de comunidades tales como las afrodescendientes, la visión cosmológica indígena y las agrupaciones minoritarias de mujeres, en las que dicha separación no es posible, pues sus lógicas defienden la continuidad entre la naturaleza, la cultura y las formas de ordenamiento entre los individuos y sus entornos.

---

<sup>8</sup> Precisamente, las formas de pensar, ser y hacer desde las realidades latinoamericanas colonizadas por el discurso de la modernidad, articulan la premisa fundamental de la separación de lo humano y lo no humano como expresión de la tecnificación fundante en el espíritu del progreso (Escobar, 2009c).

Las reiteradas colonizaciones en los discursos mono-teísta y euro-centrista de la modernidad y del progreso, encuadran durante quinientos años el mensaje de la homogeneidad dual que se actualiza desde mediados del siglo XX con el discurso de los desarrollados y los sub-desarrollados, y, en esta primera década del siglo XXI, con las premuras del mundo globalizado (1999b; 2005a, 2005b, 2005c y 2005d).

Es importante resaltar que, para el autor, la modernidad logra aprendizajes irremplazables como la abolición de la esclavitud y la agencia de movimientos minoritarios como el feminismo, con su consecuente reivindicación de los derechos humanos. Por tanto, aunque no se trata de renunciar a dichas luchas, señala que no existe modernidad sin colonización.

La crítica desde la antropología y la ecología políticas, como campo fundante de su pensamiento, apela a recontar las historias desde los movimientos, las emergencias y los procesos auto-realizados. Desde el campo de la ecología política denuncia la muerte de la naturaleza y el nacimiento del ambiente, la objetivación de la naturaleza por la ciencia moderna y la reducción de la naturaleza como mercancía (1999a, 2005b, 2009b, 2009c).

El concepto de biodiversidad es un discurso contradictorio en el que se expresan intereses heterogéneos, desde un “capitalismo verde” hasta la aspiración de grupos locales por el control de los recursos naturales y de sus formas productivas (Escobar, 1999b). Su perspectiva retoma el concepto de cuidado esencial fundamentado en Heidegger y recreado por el brasileño Boff (2002), un contra-capitalista desde la diversidad ecológica.

El desplazamiento de un homo-centrismo a un bio-centrismo permite transitar hacia modelos de economías mixtas y hacia el post-desarrollo, asumiendo legados históricos de una Latinoamérica verde y viva; así, por ejemplo, en la Constitución de Ecuador, las montañas, que se consideraban inertes, adquieren estatus de igualdad en los derechos de la *pacha mama* como ser vivo, o como lo plantea Galeano (2007): la naturaleza como ser sentipensante.

El des-dibujamiento del lugar, en el mundo globalizado, tiene consecuencias profundas en nuestra comprensión de la cultura, el conocimiento, la naturaleza, y la economía. Habría que “revertir algunas de estas asimetrías al enfocar de nuevo la constante importancia del lugar y de la creación del lugar, para la cultura, la naturaleza y la economía” (Escobar, 2009c, p.114).

De igual forma, el lugar, como la experiencia de una localidad específica con algún grado de enraizamiento, linderos y conexiones con la vida diaria, formula identidades en devenir; desde su visión cultural y política, parte del reconocimiento de las múltiples formas de organizaciones humanas, en las cuales la vida política se entremezcla con el mundo de la naturaleza y el mundo religioso. Un mundo político que ha ido más allá de los límites de la civilidad moderna. En este sentido, la lógica foucaultiana, en complemento con la lógica antropológica y eco-política, permite comprender que hay cosas que pueden ser y no ser de la misma manera y al mismo tiempo, sin entrar



necesariamente en contradicción.<sup>9</sup>

Vale la pena señalar la influencia de ciertos debates en la ciencia de la complejidad en la biología, incluyendo el trabajo de Maturana y Varela (1985); Varela (2000). Últimamente, Escobar se ha interesado por la noción de diseño ontológico (diseño de mundos), extrapolándolo del ecológico, sobre todo, a partir de los mundos relacionales como los de los indígenas.

Es importante resaltar el debate sobre las teorías sin disciplinas propuestas, por ejemplo, por Alberto Moreira.

### **3. Segunda parte: pensamiento de-colonial Crítica desde la influencia del pensamiento latinoamericano**

Además de la producción de saber desde la caja de herramientas foucaultiana (Rabinow, 1997), desde la influencia post-colonialista transnacional y desde la producción de la antropología y ecología políticas, las preocupaciones teóricas latinoamericanas son una constante de análisis en los planteamientos de Escobar. La lectura juiciosa sobre teóricos latinoamericanos como Borda (1962, 1970, 1984 y 1992), Quijano (2000), Dussel (1975), Santos (2004), Mignolo (1995; 1999a; 1999b; 2005), y de producciones literarias latinoamericanas como las de Galeano y Ospina, le revelan el ensimismamiento en que vivimos los latinoamericanos al olvidarnos de pensar latinoamericanamente. Así, el lugar de preguntas como: *desde dónde nos ubicamos, desde dónde pensamos, con quién pensamos*, aparecen implícitas en sus preocupaciones por el saber.

Citando la propuesta de Santos (2004), advierte el autor que en el cruce de trayectorias históricas y encrucijadas desde la conquista, los mestizajes, las religiones diferentes, las expresiones añoradas de diversidad latinoamericana, “lo que era, lo que no existe, lo ausente [...] es hoy una alternativa no creíble a lo que existe” (Santos, 2004), (Escobar, 2009b, p. 6). En este sentido, subraya que ante los problemas modernos que no tienen solución moderna, es necesario buscar soluciones en otro lado: *las teorías social, liberal, marxista, post-estructuralista, post-feminista*, son legados teóricos que han invitado a pensar en la producción de saberes históricos y en la emergencia de una realidad que hoy se resquebraja, *declarando una postura contemporánea en la que todo está por repensarse*. Así, a partir de la ecología política —su campo principal—, su teoría cobra mayor vigencia en la crisis ecológica y en las prácticas resistentes de sociedades indígenas que patentizan la crisis del modelo civilizatorio, el cual ha envenenado la tierra y los campos, desde la

<sup>9</sup> La lógica propuesta por Escobar rompe con los dualismos de la modernidad al fracturar el principio de no contradicción, en el cual “una cosa no puede ser y no ser de la misma manera y al mismo tiempo y con la lógica dialéctica en la cual el pensamiento se mueve en el péndulo de la tesis, la antítesis y la síntesis completando y cerrando la argumentación, al menos provisionalmente”. El pensar desde el entrecruzamiento de realidades múltiples y simultáneas permite al autor aproximarse a lo que denominarían Flórez y Aparicio (2009) como pensar en mesetas, inspirados en la propuesta deleuziana (1975). El poliedro genealógico y arqueológico resalta las diferencias y los matices de configuración de realidad.



premisa de la civilización urbano-industrial.

De acuerdo con Escobar (1996, p. 417), “las comunidades de modeladores” permiten adelantar una estrategia de investigación que logra deconstruir las maneras en que se ha colonizado el pensamiento desde referentes de saber/poder uniformes, homogéneos y con parámetros normativos. Frente a una mirada hegemónica con estándares atemporales y descontextualizados, aparece una postura que pretende comprender las prácticas políticas desde contra-narrativas y contra-poderes, exigiendo la cualificación de etnografías situadas como herramienta clave para un nuevo tipo de visibilidad y audibilidad de las formas de la diferencia y la hibridación cultural que algunos investigadores e investigadoras siguen sin percibir. “La cuestión es la traducibilidad en términos teóricos y prácticos de lo que se alcanza a leer, oír, oler, sentir o intuir en ambientes del tercer mundo” (Escobar, 1996, p. 418). Por tanto, su pensamiento invita a “*pensar de otro modo*” (Escobar, 2003; 2009a, p. 29), “hacia una nueva interpretación [...] en la reapropiación del espacio de la producción sociocultural por parte de actores populares” (Escobar, 1996, p. 419).

La lectura integrada de sus perspectivas teóricas desde la biología y la antropología política, se expresan en el estudio de las prácticas cotidianas culturales, ecológicas y económicas de las comunidades negras e indígenas. Para Escobar (2009c), “son precisamente estas dinámicas eco-culturales las que raramente son tomadas en cuenta en los programas del Estado” (Escobar, 2009c, p.130); pues éstas señalan aspectos de un mismo proceso impulsado por la política cultural de los movimientos sociales y por las comunidades en la defensa de sus modos de naturaleza/cultura<sup>10</sup>.

Dichas búsquedas evidencian un diálogo de saberes al interior de la teoría misma, en la cual las distinciones y jerarquías se rotan o varían según la legitimidad y disposición de sentidos congruentes con el surgimiento de “formas de pensar de otro modo y otros mundos desde ontologías relacionales”; así, en contraposición al “cambio universal de una Europa blanca y masculina, se propone una experiencia pluriversal enriquecida en conocimientos de otros órdenes morales” (Escobar, 2003, 2006 y 2009b).

De este modo, los movimientos sociales son para el autor formas no estatales de poder que conducen a la producción de identidades y subjetividades alternativas orientadas al postdesarrollo. Las prácticas de los movimientos

---

<sup>10</sup> El trabajo junto con investigadores e investigadoras nacionales, tales como Sonia Álvarez, Álvaro Pedrosa, Cristina Rojas, Libia Grueso, Eduardo Restrepo (Escobar, 1999a, p.13,14; Grueso & Restrepo, 2008; Escobar & Restrepo, 2004; Rojas, 2001; Escobar & Pedrosa, 1996), con agentes culturales locales como activistas e intelectuales afro-colombianos, y con académicos y académicas de la Universidad del Valle, especialmente con su amigo argentino José Luis Rosero, explora los recientes imaginarios y proyectos sobre el Pacífico, en particular en las áreas de Buenaventura y Tumaco; así mismo, los trabajos en el contexto de los movimientos sociales del posdesarrollo (Escobar, Álvarez & Dagnino, 2001) y de racionalidades ecológicas alternativas, incluyen temas como el impacto de la tecnología digital en los lugares de clase y género (1999b), la vinculación de lugares a redes (2005a y 2009c), e implicaciones más amplias como las migraciones, los desplazamientos y su “repatriación”, en términos de Flórez y Aparicio (2009), un conocimiento “*geopolíticamente producido en torno a una región determinada*” (p. 223).

sociales se actualizan, reconfiguran y figuran nuevas identidades colectivas.

Lejos de una postura esencialista y en sintonía con las teorías ontológicas (Laclau & Mouffe, 1985), comprende que la identidad colectiva retoma lazos grupales primordiales articulados y anclados más o menos en una cultura compartida y autocontenida. Esta noción es repensada desde las identidades negras, en las cuales, citando los trabajos de Villa (2001) y Restrepo (2002), la memoria fue fundada sobre dos ausencias: los orígenes africanos y la esclavitud, que aún se registran a partir de prácticas rituales y simbólicas a los muertos o los santos. Justamente anota que la identidad no es sólo historia antepasada, “se acopia de distintas fuentes sin importar su procedencia ni el producto final” (Villa 2001, p. 207 en Escobar, 2006, p. 12); son formas de auto-referencia localizadas, fluidas y diversas que se recrean en una historicidad ligada a las relaciones de parentesco, a las prácticas laborales y las posiciones de los sujetos en sus contextos.

Las prácticas de vida en el entorno permiten que dichas identidades movilicen políticas culturales, construyendo imaginarios colectivos alrededor de la nación, la etnia, las grupalidades, etc. No obstante la configuración de identidades colectivas, se arriesga en pensar si “¿puede una política de la diferencia basarse no únicamente en la exteriorización de un Otro, sino también en una multiplicidad de otros y, más aún, en una construcción positiva del lugar y la cultura?” (Escobar, 2006, p. 17). Frente a dicha pregunta, las experiencias del proceso de comunidades negras del pacífico le indican construcciones de mundos figurados relativamente estables desde las comunidades en articulaciones políticas auto y co-gestadas, en las cuales, sólo politizando la diferencia, desde el reconocimiento a las etnias y a los derechos sociales, civiles, políticos y culturales, las identidades colectivas vehiculizan la construcción de un nuevo sujeto político (Escobar, 2006, p. 9).

En este sentido, Escobar (2006) retoma la noción de identidad como el terreno de lucha propuesto por Grossberg (1996), en la cual se interrelacionan tres planos en el marco de la individualidad humana: “el sujeto como una fuente de experiencia, el agente como la base para la acción y el ser como el sitio de la identidad social, esto es, la subjetividad, la agencia y la identidad del ser” (Escobar, 2006, p. 10). Mientras que la subjetividad involucra los lugares como puntos históricos de pertenencia, experiencias e identificaciones, la agencia, por su parte, define la forma particular que los lugares pueden tomar por medio del empoderamiento de poblaciones particulares.

Los movimientos sociales contemporáneos ponen en marcha una “*política cultural*”, en la cual “*la dimensión cultural de lo político y la dimensión política de lo cultural*” (Escobar, Álvarez & Dagnino 2001, p. 24) se teje en las luchas culturales que devienen en hechos políticos, otorgando significados a las interpretaciones culturales dominantes de la política para desafiar sus

prácticas.<sup>11</sup>

### **Sobre política cultural y cultura política en los movimientos sociales**

En el pensamiento de Escobar se presenta una insatisfacción reiterada por las concepciones de “cultura” y “política” que predominan en las ciencias sociales y que, según su mirada, oscurecen frecuentemente las dimensiones culturales de la política y la política de lo cultural, en relación con cómo se expresan en la práctica de muchos de los movimientos sociales existentes (Escobar, Álvarez & Dagnino, 2001).

Así, ante los efectos perversos de la apropiación y resignificación de nociones como *ciudadanía*, *participación*, *desarrollo* y *derechos humanos* por parte del neoliberalismo y su capacidad por competir por los parámetros de la democracia —desdibujando los esfuerzos de la sociedad civil a este respecto—, alude a la urgencia de reconocer las rupturas, a ese discurso único neoliberal que se viene gestando en las dinámicas mismas de los movimientos sociales en Colombia, el Continente y a lo largo y ancho del planeta. Es decir, a resaltar la importancia de entender de mejor manera las intersecciones múltiples entre lo cultural y lo político, encarnados en la resistencia a los proyectos de dominación contemporáneos. En este contexto, dice que “rescatar la visibilidad y significado de los movimientos sociales en la disputa social y simbólica por la cual pasa la construcción democrática, es una tarea difícil pero imprescindible” (Escobar, Álvarez & Dagnino, 2001, p.16).

Escobar señala que la manera convencional de entender la cultura por parte de varios campos del saber, como algo inmóvil puesto en textos, creencias y artefactos, ha contribuido a invisibilizar prácticas culturales cotidianas como terreno y fuente de prácticas políticas. Y, en este sentido, que los estudios culturales no han otorgado la suficiente importancia a los movimientos sociales como agentes vitales de la producción cultural.

La noción de cultura como parte del debate en el campo de la antropología, ha oscilado entre la mirada orgánica de cultura como algo encarnado en las instituciones, prácticas, rituales, símbolos, etc., la comprensión estructuralista orientada a la economía política, y la antropología interpretativa basada en la metáfora de las culturas como textos; y en los ochentas, la concepción de cultura como algo interactivo e histórico, ante la idea de que nadie podía escribir sobre los otros como si fueran objetos o textos discretos.

Frente a esto último, el autor destaca que uno de los aspectos más útiles de la propuesta post-estructuralista de la cultura es su énfasis en el análisis de la producción y significación de significados y prácticas como aspectos

---

<sup>11</sup> Un ejemplo de ésta ha sido la demarcación de los territorios colectivos otorgados a las comunidades negras e indígenas de la región, por la nueva Constitución del país (1991), la cual ha llevado a los activistas a desarrollar una concepción del territorio que resalta las articulaciones entre los patrones de asentamiento, uso de los espacios, y prácticas del conjunto del significado-uso de los recursos como prácticas cotidianas económicas como dinámicas eco-culturales complejas, las que raramente son tomadas en cuenta en los programas del Estado (Escobar, 2008, p.130).

concurrentes difícilmente ligados a la realidad social. Así mismo, que “la tensión entre lo textual y aquello que lo sustenta, entre la representación y su fundamento, entre significados y prácticas, entre narrativas y actores sociales, entre discurso y poder, nunca podrá ser resuelta en el ámbito de la teoría” (Escobar, Álvarez & Dagnino, 2001, p.22). Y, consecuentemente, que los movimientos sociales son un escenario potencial para dar cuenta de cómo tiene lugar en la práctica el vínculo de lo cultural y lo político.

Aclara que

(...) la cultura es política porque los significados son elementos constitutivos de procesos que, implícita o explícitamente, buscan dar nuevas definiciones del poder social. Es decir, cuando los movimientos despliegan conceptos alternativos de mujer, naturaleza, raza, economía, democracia o ciudadanía, los cuales desestabilizan significados culturales dominantes, ponen en marcha una política cultural (Escobar, Álvarez & Dagnino, 2001, p. 26).

Esto en el sentido de que “la política cultural es el resultado de articulaciones discursivas que se originan en prácticas culturales existentes -nunca puras, siempre híbridas, pero que muestran contrastes significativos con respecto a culturas dominantes- y en el contexto de condiciones históricas particulares” (Escobar, Álvarez & Dagnino, 2001, p.26).

En correlación con lo anterior, plantea que lo más diciente en el estudio de la política cultural de los movimientos sociales tiene que ver con sus efectos sobre la(s) cultura(s) política(s). O sea, el ámbito de las prácticas y las instituciones, constituidas a partir de la totalidad de la realidad social y que, con el tiempo, llegan a ser consideradas apropiadamente políticas.

Pues,

(...) si los movimientos sociales tienen el objetivo de modificar el poder social, y si la cultura política también involucra campos institucionalizados para la negociación del poder, entonces los movimientos sociales están necesariamente en pugna con el asunto de la cultura política. En muchos casos, los movimientos sociales no exigen una inclusión en la cultura política dominante; más bien, buscan modificarla (Escobar, Álvarez & Dagnino, 2001, p.27).

Por ejemplo, cuando antes que intentar “conquistar” el poder, cuestionan de manera radical la forma como éste se ejerce; cuando promueven modernidades alternativas que den respuesta a cómo ser a la vez modernos y diferentes o cómo entrar en la modernidad sin dejar de ser indios.

### **Lectura crítica sobre expresiones contemporáneas de un pensamiento latinoamericano desde las apuestas por el post-desarrollo**

¿Es la globalización la última etapa de la euro-modernidad, el comienzo de algo nuevo? (Escobar, 2009b). ¿Cuáles formas de “lo local” pueden ser imaginadas desde otras perspectivas múltiples, inclusive globales? ¿Cuáles

contra-estructuras pueden ser colocadas en su lugar para hacerlas viables y productivas? ¿Cuáles nociones de “política”, “democracia” y “economía” se necesitan en la emergencia de mundos del post-desarrollo? (Escobar, 2008). Éstas y otras preguntas actualizan el pensamiento crítico latinoamericano enriqueciendo sus perspectivas y aportando expresiones del cambio en contraejemplos que transitan en los ámbitos micro, meso y macro, desde la Minga social comunitaria en las comunidades del Cauca colombiano (Escobar, 2009a), y las prácticas comunitarias de movimientos sociales andinos y cocaleros en Ecuador y Bolivia, hasta la lectura del giro de izquierda latinoamericano anunciado por Rafael Correa, en el cual subraya que “no se enfrentan épocas de cambio sino cambios de época” (discurso inaugural de enero 15 de 2007 en Escobar, 2009b).

De esta forma, al deconstruir los órdenes impuestos desde la perspectiva de afirmación como contra-narrativa, la investigación de acción social que aporta el autor trae implícita una fina lectura sobre la historicidad latinoamericana, no en el sentido evolutivo ni lineal propuesto por la historiografía, sino desde la mirada atenta sobre la emergencia de posibilidades que señalan referentes situados que fracturan el curso de las circunstancias.

El trabajo etnográfico de Escobar en los contextos micro recrea fuentes de profundización en los programas macro de la política; de este modo, los fenómenos actuales del giro de izquierda en América latina se constituyen en fuente de crítica que combina una mirada etnográfica y genealógica de afirmación latinoamericanas. Consecuentemente, el autor anuncia voces de actores políticos en emergencias discursivas, como las propuestas del Proyecto del Ministro de Educación de Bolivia, Felix Patzi Paco, quien propone la transformación total de la sociedad liberal euro-céntrica para remplazarla por un proyecto de localidad de maestros y maestras bilingües (quechua y español); y los marcos constitucionales de Ecuador y Bolivia en búsqueda de modernidades de-coloniales, que repiensen el desarrollo en términos del *Buen vivir* —en Quechua, *Sumak Kawsay*—, los cuales involucran una conceptualización en diferentes concepciones ambientales, culturales y políticas (constitución: Ecuador Título VI, Capítulo primero, Art 275) (Escobar, 2009b).<sup>12</sup>

De esta manera, los aportes del post-desarrollo obligan a la lectura de lo instaurado en la vida cotidiana, en los imaginarios populares, en los discursos de la política pública, todos ellos en la lectura de las emergencias de epistemologías políticas. Las oportunidades leídas a partir de historias locales múltiples en las sociedades red, tales como la minga, los movimientos sociales contra los biocombustibles, las producciones alternativas de Soja (Soya)

---

<sup>12</sup> En el auditorio del Instituto Popular de Cultura de Santiago de Cali, en una conferencia dictada a los grupos Pirka y Minga, surgió la pregunta por el análisis de la situación venezolana. Al respecto Escobar (2009b) señala que las prácticas alternativas no se dan por una condición esencial de lo latinoamericano; la petro-sociedad venezolana en la ausencia de movimientos populares antiguos y en el imaginario chavista de desarrollo endógeno y con tendencias autoritarias, centralizan el poder con el mantenimiento de un imaginario desarrollista.

en Argentina para el suplemento de los hidrocarburos; las interpretaciones etnográficas de las realidades virtuales, señalan experiencias de acción política del post-desarrollo, al crear rutas de pensamiento desde las comunidades locales que ofrecen a los contextos globales prácticas sociales, culturales y políticas alternativas.

Consecuentemente, las múltiples localidades que recuperan voz y protagonismo por medio del ciberespacio, retan el contexto global; por ejemplo, con los desarrollos de los Aimaras Urbanos en la producción intelectual del Internet en Bolivia como contrapoderes no estatales que dinamizan *movimientos sociales y sociedades en movimiento* (Escobar, 2009b).

El post-desarrollo sienta su postura por vivir en la dignidad pluriversal latinoamericana, a partir de la reivindicación de otros conocimientos territoriales, la visibilización de la naturaleza y las autonomías autogestionarias como propias visiones del futuro de-coloniales. En este sentido, desde los postulados teóricos propuestos por Escobar (2006) podría afirmarse que la invención de nuevos mundos reconoce el poder en sus múltiples dimensiones: el poder subjetivante que captura, desde los saberes del desarrollo, los imaginarios hacia la universalidad colonial; los contrapoderes contra-ejemplares que han sido cartografías de resistencia<sup>13</sup> en la historia latinoamericana; y los poderes de configuración de subjetividades en la imaginación de alternativas producidas en la autoconfianza en la diversidad.

La cultura y política del postdesarrollo, traducida por Escobar desde los diferentes movimientos sociales, no rechaza lo económico, pero convoca a la preeminencia por las comunidades, los cargos por rotación y las obligaciones no jerárquicas en las organizaciones hacia la complementariedades de género y las prácticas contra-políticas frente a lo estatal, lo liberal, lo capitalista y la explotación mono-cultural.

En este sentido, queda formulada por Escobar (2008) la re-concepción de la etnografía, más allá de los lugares y culturas limitadas espacialmente que permitan explicar la producción de diferencias en un mundo de espacios profundamente interconectados, en defensa de contextos micro locales no naturalizados, feminizados o esencializados y en el cruce de fronteras de identidades parciales; pero, a su vez, enraizadas en linderos y pertenencias (Escobar, 2008, p. 6).

### **De-colonialidad y ¿Contra-ciencia? Apuestas para seguir pensando desde Latinoamérica**

El pensamiento latinoamericano propuesto por Escobar edita las formas de conocimiento producidas en etnografías locales en su historicidad y

---

<sup>13</sup> Noción retomada de Mohanty (1991).

posibilidad de afirmación; sus premisas se fundan en las prácticas discursivas producidas por los movimientos sociales, como lo señala el autor frente a los grupos de movimientos trabajadores al afirmar que “el conocimiento de sus movimientos es productor de sus derechos, en lugar de sólo teorizar desde posiciones exclusivamente académicas” (Escobar, 2008, p. 1).

La emergencia de conocimientos, redes, identidades, espacios y lugares de acción en las políticas culturales, recrea un tipo de pensamiento latinoamericano que intenta resaltar otras maneras de configurar conocimiento, diferente de la mirada euro-céntrica de la ciencia moderna. Las críticas política, ecológica y antropológica fundan su sentido en crear referentes de realidades procedentes en grupos de activistas que movilizan territorios de la diversidad, y redes de vida y de conocimiento en contextos de poder.

Para terminar, refiero lo que Escobar le plantea a los intelectuales y activistas de la contemporaneidad: “¿Las condiciones no favorecen modalidades más imaginativas de protesta y de construcciones de mundos alternativos? ¿Qué novedosos análisis teóricos necesitamos para iluminar los caminos hacia estos otros mundos? ¿Qué identidades colectivas pueden ayudar a construirlos?” (2008, p. 27). Una de las lecciones más evidentes de los movimientos sociales de hoy en día es la necesidad de nuevas alianzas y sociedades entre académicos y activistas. Ciertamente, una nueva generación de intelectuales-activistas y de activistas-intelectuales desafía a los productores y productoras del conocimiento académico, traduciendo referentes desde historias locales.

Finalmente, cabe señalar la configuración de un pensamiento latinoamericano contra-científico, en el cual “la filosofía se vuelve política”<sup>14</sup> “en la mediación de la historicidad de todos los órdenes habidos y por haber” y en la conjunción de textos y contextos, en los cuales el pensamiento latinoamericano muestra a occidente su propia historicidad.

### Lista de referencias

- Bhabha, H. (1990). The other question, difference, discrimination, and the discourse of colonialism. En: *Out there, marginalization and contemporar y cultures*. Nueva York: Mit Press.
- Boff, L. (2002). El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra. Madrid: Trotta.
- Diawara, M. (1990), “Reading Africa Through Foucault, V.Y. Mudimbe’s Reaffirmation of the Subject”, *October* 55, pp. 79-104.
- Dussel, E. (1975). Filosofía de la liberación. México, D. F.: Edicol.
- Escobar, A. (1984). Discourse and power in development: Michel Foucault and the relevance of his work to the third world. *Alternatives*, 3(10), pp. 377-400.

---

<sup>14</sup> Este enunciado lo retoma Pardo en el prólogo realizado en: *El final del salvaje*, de una cita de Escobar a Deleuze y Guattari (Escobar, 1999, p. 11).



- Escobar, A.; Álvarez, S. & Dagnino, E. (2001). Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Bogotá, D. C.: Taurus/Icanh.
- Escobar, A. (1995). Encountering development. The making and unmaking of the third world. Princeton: Princeton University Press.
- Escobar, A. (1996). La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá, D. C.: Norma S. A.
- Escobar, A. & Pedrosa, A. (1996). Pacífico: ¿desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico Colombiano. Bogotá, D. C.: Cerec/Ecofondo.
- Escobar, A. (1997a). Cultural politics and biological diversity: state, capital and social movements in the Pacific Coast of Colombia. En: *Between resistance and revolution*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Escobar, A. (1997b). Whose knowledge, whose nature? Biodiversity conservation and social movements political ecology. En: *IV Ajusco forum whose nature? biodiversity, globalization and sustainability in Latin America and the Caribbean*. México, D. F.: 19-21 de noviembre.
- Escobar, A. (1999a). El final del salvaje. Bogotá, D. C.: Cerec, Ican.
- Escobar, A. (1999b). Gender, place and networks: a political ecology of cyber- culture. En: *Women@Internet. Creating new cultures in cyberspace*. Londres: Zed Books.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. Bogotá, D. C.: Revista Tabula Rasa, 1, pp. 51-86.
- Escobar, A. (2005a). Bienvenidos a cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura. Revista de Estudios Sociales, 22, pp. 15-35.
- Escobar, A. (2005b). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En: *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, (pp. 17-31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Escobar, A. (2005c). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá, D. C./Popayán: Icanh/Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2005d). Una ecología de la diferencia: igualdad y conflicto en un mundo glocalizado. En: *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*, (pp. 123- 144). Bogotá, D. C./Popayán: Icanh/Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (Mayo de 2006). Modernidad, identidad, y la política de la teoría. Instituto de Estudios Iberoamericanos. Anales 9-10.
- Escobar, A. (2008). Página Web Escobar. Consultada el 9 de julio, de: <http://www.unc.edu/~aescobar/>
- Escobar, A. (2009a). Una minga para el postdesarrollo. América Latina en Movimiento. En: *La agonía de un mito ¿cómo reformular el desarrollo?* Junio, Año XXIII, II época, pp. 26-30. Consultada el 15 de junio, de: <http://alainet.org/images/alai445w.pdf>.

- Escobar, A. (2009b). *Relación local, global, perspectiva de las comunidades*. Santiago de Cali: Grupo de investigación y red Pirka. Universidad del Valle. Conferencia dictada el 13 de agosto. S. P.
- Escobar, A. (2009c). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? Más allá del Tercer Mundo. North Carolina: Departamento de Antropología, Universidad de North Carolina. Consultada el 7 de agosto, de:  
<http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/lugardenaturaleza.pdf> y Arturo Escobar <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/6.pdf>
- Fals, O. (1962). *La educación en Colombia, bases para su interpretación sociológica*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de sociología.
- Fals, O. (1970). *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. México, D. F.: Editorial Nuestro Tiempo.
- Fals, O. (1984). *Resistencia en el San Jorge*. Bogotá, D. F.: Carlos Valencia Editores.
- Fals, O. (1992). Social movement s and political power in Latin América. En: *The making of social movernents in Latinamerica*, (pp. 303-316). Boulder: Westview Press.
- Foucault, M. (2003a). *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2003b). *La historia de la sexualidad*. Tomo II. El uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Galeano, E. (2007). *El libro de los Abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Grueso, L. (2008). Arturo Escobar y nosotros los que iniciamos el proceso de comunidades negras – PCN. S. P: Inédito.
- Haraway, D. (1992). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. En: *Política y sociedad*. 30, pp. 121-163.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (1997). Modest witness@ second millennium. *Female-man meets oncomouseTM*. New York: Routledge.
- Harcourt, W. & Escobar, A. (2007). *Las mujeres y las políticas de lugar*. México D. F.: Unam.
- Flórez, J. & Aparicio, J. (2009). Arturo Escobar y la política de la diferencia: recorridos por los debates de las ciencias sociales. *Nomadas@ucentral.edu*. 30, pp. 222-241. Consultado el 11 de septiembre, de:  
<http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/30/30.16FA%20Arturo%20Escobar.pdf>
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Grossberg, L. (1996). Identity and cultural studies - Is that all there is? En: *Questions of cultural identity*, (pp. 87-107). London: Sage.
- Maturana, H. & Varela, F. (1985). *El Árbol del Conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Mignolo, W. (1995). *The darker side of the renaissance: literacy, territoriality, colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mignolo, W. (1999a). *Local histories/global designs: coloniality (historias locales/diseños globales, traducción)*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (1999b). *Subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2005). Globalization and the borders of Latinity. *The Latin American Perspectives on Globalization. Ethics, Politics and Alternative Visions*. New York: Bowman and Littlefield.
- Mohanty, Ch. (1991). Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. En: *Third world women and the politics of feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Marglin, S. (1992). Alternatives to the greening of economics: a research Proposal. Harvard University. Manuscrito.
- Mudimbe, V. (1988). *The Invention of Africa*. Bloomington: Indiana.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 201-246). Caracas: Iesalc – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Restrepo, E. (2002). *Memories, identities and ethnicity: making the black community in Colombia*. Chapel Hill: Thesis, Department of Anthropology, University of North Carolina.
- Restrepo, E. & Escobar, A. (2004). *Antropologías en el mundo*. Santa Marta: Programa de Antropología / Universidad del Magdalena.
- Restrepo, E. (2006). Teoría social, antropología y desarrollo: a propósito de narrativas y gráficas de Arturo Escobar. *Boletín de Antropología*. 37(20).
- Rabinow, P. (1997). Michel Foucault. Ethics, subjectivity and truth. New York: Thew New Press.
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Santos, B. (2004). El Foro Social Mundial y la izquierda global. *El Viejo Topo*. 240, pp: 39-62. Consultado el 23 de enero, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=125270>.
- Shiva, V. (1989). *Staying alive: women, ecology and developmen*. Londres: ZedBooks.
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the mind: perspectives on biodiversity and biotechnology*. Londres: Zed Books.
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen.

Villa, W. (2001). La sociedad negra del Chocó: identidad y movimientos sociales. En: *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*, (pp. 207-228). Bogotá, D. C.: Icanh-Colciencias.

---

**Referencia:**

Patricia Botero, "Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp 151-173.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---



Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 175-188, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética\*

**Luis Guillermo Jaramillo Echeverri\*\***

Profesor Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Universidad del Cauca.

**Juan Carlos Aguirre García\*\*\***

Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad del Cauca.

• **Resumen:** *Nuestros objetivos en el presente artículo consisten en explorar las reflexiones de Lévinas acerca del Rostro y sugerir modos de inclusión en los debates contemporáneos en torno a las realidades sociales latinoamericanas. Está dividido en dos grandes núcleos: en el primero, ubicamos la cuestión del rostro en el debate de Lévinas con el pensamiento representacional; y en el segundo, analizaremos el concepto de Rostro a partir de su relación con lo Infinito. Finalmente, estableceremos algunas consideraciones en torno a las posibilidades que esta propuesta abre tanto para nuestras reflexiones como para nuestras prácticas sociales cotidianas.*

**Palabras Clave:** Rostro, Otro, Tematización, Infinito, Lévinas.

### Rosto e Alteridade: da presença plástica á nudez ética

• **Resumo:** *Este artigo tem por objetivo explorar a reflexão de Lévinas acerca do Rosto e sugerir modos de aplicá-la nos debates contemporâneos em torno das realidades sociais latino-americanas. Depois de, numa primeira parte, situarmos a questão do rosto no confronto do pensamento de Levinas com o pensamento representacional e, numa segunda, analisarmos o conceito de Rosto a partir da sua relação com o infinito, estabelecemos algumas propostas quanto à aplicação destas noções, tanto para a nossa reflexão como para as nossas práticas quotidianas.*

**Palavras-chave:** rosto, outro, tematização, infinito, Lévinas.

---

\* El presente artículo hace parte de las discusiones del grupo de investigación *Fenomenología y Ciencias*; reflexiones que se vienen desarrollando desde el año 2004 y que se consolidan en líneas teóricas que involucran tanto cuestiones epistemológicas, como rutas de acción en Investigación para las Ciencias Sociales y las Didácticas de las Ciencias.

\*\* Doctor en Ciencias Humanas y Sociales – Educación. Universidad Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real-Portugal). Correo electrónico: [ljaramillo@unicauca.edu.co](mailto:ljaramillo@unicauca.edu.co)

\*\*\* Magister en Filosofía, Universidad de Caldas. Correo electrónico: [jcaguirre@unicauca.edu.co](mailto:jcaguirre@unicauca.edu.co)

## Face and Otherness: from plastic presence to ethical nudity

• **Abstract:** *In this paper, we aim to explore some Lévinas's reflections about Face in order to propose some ways of including them into contemporary Latin American social debates. The exploration is conducted in two core axis; first, we shed lights about Lévinas's debate about face in relation to representational thought. Second, we do an analysis about face concept in relation to the Infinity notion. At the end, we come down to some considerations around what possibilities this proposal brings for our day-by-day social practices.*

**Key words:** Face, Other, Themmatization, Infinity, Lévinas's.

**-Introducción. -1. El rostro in-apresable por la tematización. -2. Rostro e infinito. -Consideración final. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida octubre 14 de 2009; versión final aceptada mayo 4 de 2010 (Eds.)*

### Introducción

*Veo a los que me miran sin verme  
y sé que no soy visto.*

Entre los múltiples apelativos de la filosofía de Emmanuel Lévinas, quizás el de *Filosofía del Rostro* ocupa un sitio privilegiado. La cuestión del rostro alcanza con este autor lituano-francés un estatus discursivo que descubre notas inadvertidas por la tradición occidental. No es que los saberes anteriores no hayan considerado el rostro, ni que no hayan notado su carácter *sui generis*; lo que sugerimos es que, hasta Lévinas, la pregunta por el rostro se ubicaba en su consideración de rostro-carne, rostro-fachada, rostro-indicio<sup>1</sup>. Con Lévinas, el rostro se entreteje con las urgentes cuestiones éticas contemporáneas: subjetividad, alteridad, responsabilidad.

Después de Lévinas, el rostro irradia más allá de lo que sus músculos contienen; quien lo mira no puede pasar de largo, pues aún en su silencio grita, como Caín: ¡no me mates! Rostro, en este sentido, es mucho más que *cara que se muestra o cuerpo que realiza*, es relación asimétrica en la que Mismo-Otro conservan su total exterioridad. De este modo, rostro “*no es el color de los ojos, la forma de la nariz, la frescura de las mejillas*” (Lévinas, 2001, p. 280); por el contrario, es desnudamiento que revela y des-anudamiento que

---

<sup>1</sup> Precisamente por esto, sería difícil metodológicamente confrontar las tesis Levinasianas con otros postulados sobre el rostro, pues caeríamos en un intento por comparar lo incommensurable. Aún en los planteamientos de los contemporáneos de Lévinas (por ejemplo, Sartre) encontramos aspectos irreconciliables. A este respecto véase: Watson (1986).



despierta al Mismo de su total apresamiento.

El objetivo del artículo es reflexionar sobre las tesis que Lévinas expone con relación al rostro. Pese a lo complejo de articular un pensamiento *per se* asistemático, intentaremos reseñar las líneas gruesas de su argumentación a partir de dos ejes temáticos. En primer lugar, ubicaremos la cuestión del rostro en la polémica trenzada por Lévinas con las teorías de la representación (tematización), especialmente, con las teorías predominantes de occidente, basadas en la homologación saber-ser y en la consideración del pensamiento como entrelazamiento indiferenciado entre conciencia y mundo (intencionalidad); abordaremos cada uno de estos aspectos bajo el concepto *mistificación*. Mistificación que privilegia o bien lo ontológico, o bien lo epistemológico, Lévinas ante ello antepondrá la Ética. En segundo lugar, propondremos un modo de acceso al rostro del otro (*Autrui*) sin violentar su carácter de Infinito. La tensión que este segundo apartado enfrenta radica en la superación de la tematización del otro a partir de la apuesta por la responsabilidad; en este caso, en la relación cara-a-cara, más que un intento comprehensivo, lo que prima es la pasividad de la acogida y la obligación del responder.

Aunque la aproximación a las tesis de Lévinas adoptarán a veces un tono exegético (que en ocasiones lo exige el intento por divulgar un pensamiento que consideramos pertinente para iluminar nuestras reflexiones sobre situaciones acuciantes de nuestra realidad social y política), bregaremos por mostrar cómo esta propuesta tiene enorme vigencia tanto en los discursos como en las prácticas sociales latinoamericanas; especialmente, cómo los planteamientos de Lévinas nos permiten superar el confort del concepto que satisface a la academia y nos ubican en el no-lugar del cara-a-cara y en la ineludible responsabilidad por el otro manifestado en rostro, rostro del ‘débil’ (huérfano, viuda, desplazado, inmigrante), rostro de hombre y mujer indigentes, de niño y niña de la calle, rostro que se muestra sin agotarse en lo visto, rostro que en silencio denuncia y exige, rostro, en definitiva, no tematizado e infinito.

### 1. El rostro in-apresable por la tematización

*El ojo que ves no es ojo porque tú lo veas,  
es ojo porque te ve (Machado, 1995).*

Las palabras con las que inicia Lévinas *Totalidad e Infinito* (1977) muestran el ocultamiento del ser por la filosofía primera: «*La verdadera vida está ausente*», frase que repite años más tarde en entrevista con Ph. Nemo cuando coloca al sujeto —de manera radical— como rehén del Otro, mostrando al Yo casi de manera inhumana: “*Pero la humanidad de lo humano —la verdadera vida— está ausente*” (Lévinas, 1991, p. 8). Apreciaciones que evidencian una humanidad vedada por una filosofía que ha colocado al ser como fuente original de su pensamiento.

En su historicidad, la relación Mismo-Otro se ha mistificado como adecuación incontrollable por parte de un yo-pensante. Esta asunción nos permite lanzar otra apreciación Lévinasiana: *el rostro, el verdadero Rostro, está ausente*. Afirmación que pone de manifiesto la existencia de un rostro vedado que, a su vez, conmina el concepto de lo humano. Para Lévinas, el Otro está lejos de ser una abstracción o pensamiento idealista del ser como fuente de toda reflexión; el Otro es “*raza humana que se remonta como acceso al otro en el rostro, en una dimensión de altura, en la responsabilidad para sí y para otro*” (Lévinas, 1977, p. 228). Sin embargo: ¿de qué manera se ha vedado el rostro del Otro como adecuación al Mismo en la historia de un pensamiento universal?

En entrevista con Ph. Nemo se le pregunta a Lévinas acerca del rostro: ¿en qué consiste y para qué sirve una fenomenología del rostro?; al respecto Lévinas contesta que “no se puede hablar de una fenomenología del rostro en tanto la fenomenología describe lo que aparece; por lo mismo, tampoco se podría hablar de una mirada vuelta hacia el rostro, pues la mirada es conocimiento y percepción” (Lévinas, 1991, p. 79). Se presenta de esta manera una doble mistificación: la primera hace alusión a una conciencia intencional, lugar donde se adecua perfectamente el rostro en tanto, fenomenológicamente, todo rostro sería rostro de o rostro para; la segunda está relacionada con una mirada vuelta hacia..., lugar común en el mundo donde la modernidad ha apresado el rostro del otro mediante la correlación saber-ser. En ambos casos, se mistifica el rostro como objeto, como tema, “ser aquel del cual puedo hablar con alguien que ha atravesado el plano del fenómeno y me ha asociado a él” (Lévinas, 1977, p. 122). Ahora bien: ¿cómo queda apresado el rostro en cada una de estas mistificaciones?; inicialmente, explicitaremos *la mirada vuelta hacia...* que es producto de una herencia moderna; luego, describiremos la noción fenomenológica como *adecuación del otro* a una conciencia intencional.

La mistificación del rostro a través de *la mirada* tiene su correlato en el momento en que la filosofía posiciona al ser en el mundo como garante y sujeto de medida para todas las cosas; ellas le pertenecen en tanto éste cuenta con el atributo de otorgarles luz; ser que las ilumina para poseerlas y constituirse en dueño y amo de las mismas (correlación saber-ser). El conocimiento, en este sentido, se convierte en medio útil de apresamiento que le permite al ser habitar, caminar, trabajar, poseer; su hablar dominante hace hablar al mundo. Sujeto activo que interroga la naturaleza por la acción de un conocer desinteresado, que le hace libre del objeto extraño gracias a la razón consciente de su pensamiento (Lévinas, 2006a). Conocimiento moderno en el que el sujeto se comprende como un ser que dispone, adecua y satisface sus necesidades mediante la luz que se desprende de su propia razón aprehensora.

Su luz comprehensiva no sólo alumbra el mundo, alumbra también su pensamiento, quedando así abarcado como una más de las cosas nombradas y tematizadas. Juez de accionar tematizante que parte del hecho envolvente y totalizador de un conocimiento de obras y temas dado como historia universal;

convirtiendo, de este modo, “toda vivencia humana, expresada hasta nuestros días — y sobre todo en nuestros días — en términos de experiencia, es decir, en lecciones recibidas, en enseñanzas, en saberes” (Lévinas, 2006a, p. 13). El rostro del otro pasa a ser entonces una obsesión a estudiar, una temática a parcelar y un camino alineado de razón universal donde se constata lo dicho acerca de él. Razón que abre paso a la institucionalización de un rostro que se entiende como dispositivo y que “termina siendo una combinación estratégica y funcional de matrices morales, médicas y sociopolíticas” (Saldarriaga, 2003, p. 247).

El rostro, desde esta perspectiva moderna, es ser anónimo por la gracia de un pensamiento igualitario y totalizador de luz-englobante, mistificado como ser que no brilla por cuenta propia; su luz es posible por los destellos que le da el Mismo; es luna en tanto reflejo y resplandor del Sol. El Mismo alumbra y oculta el rostro del otro en su total ipseidad, le hace anónimo, lo presenta —al igual que su mundo— como claro y transparente por la obra conocida. El rostro se convierte en objeto de enseñanza y disposición que pasa de mano en mano como obra conocida; rostro personalizado, enmascarado como tema a fin de poder hablar de él en la homologación saber-ser. Englobamiento que garantiza “el acceso a los seres, en la medida en que se refiere a la visión, domina estos seres, ejerce sobre ellos un poder. La cosa es dato, se ofrece a mí. Me mantengo en el mismo accediendo a ella” (Lévinas, 1977, p. 207). Apresamiento temático donde la singularidad del rostro se convierte en ente universal para ser pensado como aquello que los contenidos/tema le permiten considerar. Singularidad contenida en la caja de una razón absoluta que le hace sujeto de obras, concretización del anonimato en su misma humanidad. Rostro/tema que Lévinas asume como esencia de la totalidad en total hechizamiento (Aguirre & Jaramillo, 2006).

Ahora bien, la reducción del rostro a un tema se ha concretizado en las Ciencias Humanas y Sociales cuando éste, como se mencionó antes, se nombra y enumera como objeto de estudio y especialización. Para Skliar, el otro ha sido objeto de una alteridad objetiva, pues a la vez que se reconoce como humano, se tematiza. Obsesión de estudio que desconoce todo acto de responsabilidad. Así,

*sería mucho más fácil, mucho más cómodo y mucho más «profesional» (pero muchísimo más violento), si comprendiésemos al otro sólo como una temática (el otro se transforma en un tema, siempre es un tema: así, por ejemplo, no hay niños ni niñas, sino «infancia»; no hay sordos, sino «sordera»; no hay pobres, sino «pobreza»; «indigencia», «clases populares», «clases bajas», etc (...). Además, así podremos, siempre, sin obstáculos, sin remordimientos (también sin amorosidad), «festejar» el día del indio, el día de la mujer, la semana de la deficiencia (Skliar, 2006, p. 256).*

Mirada maniquea con rostro ausente; impunidad cuando se habla del otro e inmunidad cuando el otro nos habla. Conocimiento mistificado de

aquellos que pudiendo hablar por cuenta propia, no lo hacen en tanto han quedado apresados en el hermetismo del hecho tematizante. Prima un conocer psíquico en el que saber y libertad constituyen el soplo mismo del espíritu, el pneumatismo del pensamiento; incluso, en el sentir y en el querer (Lévinas, 2006a). El vínculo del compromiso relacional se rompe para hablar con propiedad y de manera des-interesada acerca de un rostro/tema donde queda oculta la verdadera humanidad, el verdadero rostro.

Frente a esta apostasía (abandono), el Otro con rostro emerge y se desgarra en su total epifanía, pues demanda al Mismo una responsabilidad que le concierne; separación total en la que — a pesar de la separación— conserva una relación que ya no los une como seres-en-el-mundo<sup>2</sup> (una cosa más entre las cosas) sino como seres-en-cuestión. Para Skliar (2006), tal vez allí resida toda la posibilidad y toda la intensidad del cambio en las relaciones: nunca ser impunes cuando hablamos del Otro; nunca ser inmunes cuando el Otro nos habla. El rostro habla; emerge y se expresa desde una luz que excede al cognoscente, se sale de la alienación saber-ser para ser al fin Otro con rostro. Rostro que brilla en la desnudez de su presencia; es decir, brilla porque habla, se expresa desde su altura y grandeza para reclamarle al Mismo su derecho a ser más allá de una teoría, una ley anónima o una entidad jurídica<sup>3</sup>, pues, “no sólo basta con el correcto cumplimiento de los Derechos, ni siquiera de los del hombre para superar los sufrimientos del Otro” (Aguirre, 2008). Sin embargo, aún brillando el rostro por cuenta propia, puede ser opacado en su luz por la conciencia del Mismo gracias a una conciencia intencional que lo subsume en tanto rostro de...; se presenta por tanto una segunda forma de mistificación.

Esta mistificación de conciencia intencional, Lévinas la encuentra en la fenomenología. Para nuestro autor, Husserl coloca la intencionalidad como a priori de todo conocimiento teorizante; la conciencia es punto de partida en tanto toda conciencia es conciencia de, y a su vez, inseparable del objeto intencional. De este modo, el objeto aparece como re-presentación de todo acto objetivante siendo para la misma conciencia objeto de...; Husserl, a través de la intencionalidad, invita a que nos preguntemos hacia dónde tiende la conciencia, ello gracias “al acto del saber, en la intuición de la verdad, que se describe como satisfacción de una aspiración al ser-objeto dado y tomado originalmente como representación” (Lévinas, 2006a, p. 14). En este caso, el ser no vuelca la mirada hacia el objeto, sino que éste ejerce un dominio equivalente en su constitución por medio de una *Reducción Transcendental*.

---

<sup>2</sup> Para Merleau Ponty “la presencia del mundo es presencia de su carne en la mía, que soy *mundo*, aunque no soy *el mundo*... es esencia por debajo de nosotros, nervadura común a lo significante y a lo significado, adherencia y reversibilidad de lo uno a lo otro, así como las cosas visibles son los pliegues de nuestra carne y nuestro cuerpo, que es, no obstante, una de las cosas visibles” (1966, p. 150). Para Lévinas, más que seres-en-el-mundo, somos seres cuestionados por la humanidad del Otro que nos llama y ordena responder por él y a él.

<sup>3</sup> En *Alréríté et Transcendence*, Lévinas hace una breve alusión a los derechos del hombre; allí plantea que la “característica formal de los derechos del hombre —tal como son pensados desde el renacimiento— consiste en que están vinculados a toda persona humana independiente de toda concesión previa venida de toda autoridad o tradición” (Lévinas, 2006b, p. 149).

El mundo, para él, se presenta como noema, llevando a la conciencia a un ser absoluto y con total dominio para aclarar todas las cosas que le fueren contrariadas (Ibíd.). Queda así la conciencia reducida al puro acto intencional; ella no sólo dominaría los objetos del mundo, sino que también se afirmaría en sus propios actos de percepción. La Conciencia toma por objeto el yo trascendental y sus actos mentales y termina —igual que la mirada que alumbra los objetos— *tematizando* los modos volitivos del yo; incluso, lo in-apresable de adecuar, lo *no-intencional*.

La tematización, en el orden fenoménico del aparecer, se da en tanto el rostro emerge como forma plástica, cubierto por la máscara de la adecuación noema-noesis, así éste se presente varias veces a la conciencia; en tal sentido, se da lo que Husserl denomina en las *Investigaciones Lógicas II* una *síntesis de identificación*, pues la síntesis permite percibir “el objeto idénticamente *uno* [el cual] aparece una sola vez y no tantas veces como actos parciales cabe distinguir” (Husserl, 1995, p. 668-669); lo cual quiere decir que en el acto perceptivo el tema es la cosa percibida, un determinado sistema noemático. Así entonces, la unidad del Mismo se funda en una completa coherencia con el fenómeno percibido gracias a la adecuación constituyente que éste ejerce.

La experiencia del rostro, subsumida por la conciencia del Mismo, permite adecuar al otro como un personaje pegado al interior de un contexto; mistificado como un ser en situación que cumple una función en-el-mundo; emerge entonces “un ser completamente impersonal, producto de fuerzas tan impersonales como el trabajo, la naturaleza, el lenguaje y el parentesco” (Eagleton, 2007, p. 25). Un ser pegado a la habituación del lugar, a lo que la ocupación hace y dice de él; rol tipificador dado por una sociedad que lo clasifica con base en lo certificado y producido al interior del mismo sistema.

Esta asunción Lévinas la enuncia, y a su vez la controvierte, al evidenciar de manera crítica que por lo general somos un «personaje»:

*profesor en la Sorbona, vicepresidente del consejo de Estado, hijo de fulano de Tal, todo lo que se está en el pasaporte, la manera de vestirse, de presentarse. Y toda significación, en el sentido habitual del término, es relativa a un contexto tal: el sentido de algo depende, en su relación, de otra cosa* (1991, p. 80).

Posición que el autor rechaza de tajo para presentar el Rostro, precisamente, como algo que se escapa del contexto, de la adecuación de la experiencia noemática; contrariamente, expone un Rostro significado, sin contexto; incluso, sin contenido fenoménico que una conciencia intencional pueda adecuar o absorber. Rostro que se escapa del *Campo de la Conciencia* propuesto por A. Gurwitsch (1979) como obra fenomenológica. Al salirse del campo intencional, el rostro se muestra a la conciencia como ausencia para instalarse en los no-lugares de una conciencia pre-reflexiva o no-intencional; mala conciencia que lo muestra en su total exterioridad, como “contemplación de lo no intencional, sin intenciones, sin miras, sin la máscara protectora del personaje... sin nombre, sin situación, sin títulos. Presencia que teme la

presencia, que teme la insistencia del yo idéntico, desnuda de todo atributo” (Lévinas, 2006a, p. 16).

En efecto, para Lévinas existe una conciencia pre-reflexiva anterior a todo acto objetivante que se muestra más pasiva que toda pasividad, conciencia de la conciencia que se ejerce como un saber que se remonta al yo y que llega a acompañar todos los procesos intencionales de la conciencia. “Algo así como una conciencia pasiva como el tiempo que pasa y que me envejece sin yo...y que sigue (como una sombra) a toda intención” (2006a, p. 15). Mala Conciencia que ya no busca un ser entre las cosas, ni como diría Merleau Ponty (1966), ser sintiente en-el-mundo; lo que emerge, más bien, es un ser-en-cuestión, en extrema exposición, desalojado de su investidura, ser sin-defensa que a su vez increpa. El Otro, en total vulnerabilidad, se retrae a la adecuación precisamente porque demanda, le hace un llamado al Mismo a la responsabilidad por el destello de su rostro; rostro pasivo que reclama, por ende, le pone en cuestión, ya no como tema sino —por su desnudez— como prójimo, el cual sólo puedo comprender en el plano de lo ético.

Como se aprecia, para ambas mistificaciones (La Mirada y la Intencionalidad), Lévinas pone como posibilidad acceder al rostro sólo desde la ética como filosofía primera; en la ética, el rostro deja de ser objeto que se ofrece a los poderes del develamiento o algo que se franquea por la vía intelectual. “El rostro del Otro es algo que se muestra en su desnudez, donde es en sí mismo y no en relación a un sistema” (Lévinas, 1977, p. 98). Podríamos concluir esta primera parte diciendo que la formación de los conceptos que tenemos del Otro, más que alcanzar conocimiento a partir de consensos y adecuaciones en los que se garantiza la objetividad de un saber, es Otro desde su rostro, el cual nos

(...) arranca de nuestra hipóstasis, del aquí, del corazón del ser o del centro del mundo en donde yo me pongo a mí mismo como privilegiado... reducción intersubjetiva que describe la posibilidad asombrosa o traumática de ese desengaño en el que el yo, frente al otro, se libera de sí, despierta su sueño dogmático (Lévinas, 2001, p. 109).

El rostro se niega a la posesión, a mis poderes. (Lévinas, 1977, p. 211). En su negación a la posesión (correlativa o intencional) el rostro —el verdadero rostro— deja de ser ausente.

## 2. Rostro e infinito

*¿...mi rostro?  
un cero disimulado  
¿mis ojos?  
ah! trozos de infinito.  
(Pizarnik, 2002, p. 30).*

Siguiendo con nuestro cometido en relación a cómo es posible la



separación radical Mismo—Otro a través de la epifanía del rostro, diremos al respecto que ésta no se efectúa sin la idea de lo infinito. En el apartado anterior, veíamos que la correlación saber-ser se encuentra afincada a un pensamiento de lo igual; en palabras de Lévinas: “el ser es, en la verdad, abarcado” (1991, p. 85). Recordemos que para la filosofía de occidente existe un ser pensante que puede comprender lo real por la vía cognoscente; pensamiento finito que se sabe en la simetría Mismo-Otro; lo demás, es ilusión. A esta finitud Lévinas contrapone la idea de lo infinito como “un pensamiento de lo desigual” (Ibíd.); relacionalidad que se sale de toda adecuación pensante para desbordar todo artilugio de apresamiento. Esta relación fue inconcebible para la filosofía moderna; en ella el yo podía resolver todos sus problemas con el entorno circundante —incluso los de su propia existencia— por la vía de un pensamiento de lo idéntico  $A=A$ ; el cual, a su vez, cumple con criterios de objetividad y verdad «trascendental». Pensamiento igualitario en el que el yo erige tanto su saber como su actuar.

Para Lévinas, lo problemático de esta reducción identitaria no es solamente la adecuación envolvente del Mismo hacia el Otro; denunciar la relación saber-ser es exponer un hecho tematizado que se presenta como obra; más allá de la adecuación, lo que cuestiona el filósofo lituano-francés es que la filosofía occidental ha negado la existencia de la *desproporción entre el acto y lo que el acto hace acceder*; es decir, el trayecto en la relación (Mismo-Otro); proximidad que está fuera de toda correlación y adecuación identitaria del yo; así, Lévinas pone en jaque gran parte de la filosofía moderna-occidental.

Ahora bien, ¿es posible acceder al Otro más allá de un pensamiento que lo piensa, y aún así, no perder la relación?; es como decirle al pensamiento que no piense, a la mirada que no vea y a la conciencia que no se acerque. Negación del ser a lo idéntico, des-pro-visto de toda investidura ilustrada, puesto a merced del Otro. Es decirle al Mismo que existe la idea de un Otro más allá de sus facultades mentales; Otro que lo lleva hasta el límite del delirio para recusarlo de su correlación pensante; Otro que lo hace retroceder al lecho (no hecho) originario del acto, de un pensamiento pre-reflexivo que lo lleva a considerar su tiempo-propio, su interioridad. En la inadecuación, la determinación del Mismo pierde hidalguía y finitud al ser lanzado a un más allá que le hace encontrarse como un ser-frente-a-otro: un cara-a-cara. Un Más allá que es un más acá relacional, una pasividad que invita a re-considerar su manera de estar, y a pensar la desproporción de esa idea tan-anti-griega —diría Lévinas—, que se sale de un pensamiento de lo igual y que aún así puede ser pensada por él. Resplandor del infinito en un acto finito. Desmedida de la correlación... desmesura de la adecuación.

¿Le quedará entonces algo qué pensar al ser en la finitud de su pensamiento? Lévinas respondería a esta pregunta argumentando que, precisamente, “la separación es la constitución misma del pensamiento y de la interioridad, es decir, de una relación con la independencia” (1977, p. 126). Por tanto, el pensamiento no desaparece cuando desborda la adecuación saber-ser; por



el contrario, pensar es acción «objetivante» que se coloca como sospecha vigilante a todo intento de englobamiento finito del Mismo. Pensar ya no sería actuar bien, sino estar separado de... para responder a... En tal sentido, la radical separación que conserva la relación Mismo-Otro es lugar donde se produce precisamente lo Infinito. Paradoja de un pensamiento que conjuga la inexplicable-explicación de estar frente-a-un-Otro que no puedo poseer, y no por ello estar exento de pensarlo como ser separado y, aún más, responder por él. Pensamiento desigual que mantiene el infinito en lo finito; *el más en el menos*; *el modo de ser* por el cual un “un ser separado, fijado en su identidad, el Mismo... contiene sin embargo en sí lo que no puede contener más de lo que es posible contener” (Lévinas, 1977, p. 52). Infinito como sostén de la separación, inverosimilitud del Yo que no es negatividad ubicada fuera de la correlación; más que *El infinito*, es *Lo infinito*, pues fecunda y sostiene la separación en la relación Mismo-Otro.

En este sentido, lo Infinito participa como *producción* de la separación; o sea, no actúa como detonante o acción que desencadena el rompimiento adecuacional. Lo infinito es y hace parte del rompimiento, no se consume en el estallido de la separación; más allá, produce el estallido y sobrevive a él como revelación. De este modo, lo Infinito —como *producción*— se expone en su doble acepción en la relación: como lugar que *gesta* la separación (efectuación del ser) y como acontecimiento que la *revela* (se muestra). Sin embargo, ¿Cómo se percata el yo —como ser separado— de semejante producción?, ¿qué se revela en el Otro —como infinito— para que el yo pueda dar testimonio de la separación?, ¿se puede palpar la separación? Es en la indagación por una separación con piel donde el Rostro se hace presente; carne de mi carne que se desgarrar como infinito para dejarse ver desnuda y libre de toda máscara, “rostro que está cerca, contacto de una piel; rostro que se espesa como piel” (Lévinas, 1987, p. 152); infinito que se hace carne para deshechizar al rostro de su dual mistificación.

Para Lévinas, “el infinito me viene a la idea en la significancia del rostro” (1991, p. 97), es carne gracias al Rostro desnudo del Otro, rostro libre de todo acto objetivante y finito: no es posible concebir el Rostro fuera de la infinición que produce lo infinito; concebir el rostro fuera del infinito es enmascararlo con capas temáticas de un pensamiento moderno. Por tanto, rostro e infinito se corresponden en la propuesta Levinasiana a partir de una ética como filosofía primera. Por ello, la radical superación del Otro en el Mismo se denomina Rostro y esta superación sólo es posible por la participación de lo Infinito como producción en la relación Mismo-Otro.

Por consiguiente, observamos una vez más cómo la propuesta Levinasiana está lejos de ser una simple abstracción teórica; para él, “la idea de lo infinito, infinitamente más contenida en lo menos, se produce concretamente con la modalidad de una relación con el rostro” (Lévinas, 1977, p. 209). Lo infinito es carne (separación) en el Otro por su rostro, rostro en tanto *significa* lo Infinito. Si es así, tenemos entonces que volver a la comprensión de lo

infinito como producción y su relación con el rostro. Podríamos preguntarnos por tanto ¿de qué manera se *gesta* y *muestra* el rostro por la producción de lo infinito? La pregunta exige una doble respuesta: la primera respecto a la efectuación (realización) de rostro y la segunda como revelación (epifanía). Ambos ámbitos de producción infinita se fundamentan en el plano de lo ético, lugar en el que Lévinas asienta su propuesta de alteridad.

La efectuación de lo infinito, en el rostro del Otro, se gesta en la manera como éste se resiste al Mismo *en su negación a ser contenido*. Resistencia de ser visto y tocado por la identidad de su pensamiento englobante. Esto sólo es posible por lo infinito que la relación comporta, pues, lo infinito de la relación hace que el rostro se libere de la mordaz tipificación del rol y de la mirada abarcante del Mismo; liberación que lo deja al desnudo, lejos de la mistificación de cualquier atributo; rostro sin adornos, sin encajes decorativos que lo ponen al servicio del Mismo. En lo infinito, el rostro es rostro por la desnudez que le asiste. *Desnudez que excede el ser sobre la finalidad*, desligado de toda formalidad tematizante y donde su sentido ya no sería para otros sino para sí. Lo infinito produce un rostro desnudo que se opone a ser develado y ofrecido a los poderes del Mismo; rostro que se “prolonga en la desnudez del cuerpo que siente frío y vergüenza de su desnudez” (Lévinas, 1977, p. 98).

La desnudez del rostro nos permite dar con la otra categoría que Lévinas otorga al rostro y que sólo es posible por lo infinito de la relación Mismo–Otro. En la radical separación, el rostro —al exponerse desnudo—, corre el riesgo de estar a merced de los poderes del Mismo para apresarlo como un cazador al acecho que persigue una presa indefensa. Esta trampa —en la que puede caer el rostro desnudo— Lévinas la controvierte de dos maneras: en primer lugar, contrario de lo que se podría pensar, el rostro/tematizado está más al acecho del Mismo, que la indefensión de un rostro que se expone desnudo; el rostro desnudo no sólo presenta una orfandad, sino a la vez un señorío, al exhibirse liberado de toda necesidad; por tanto, es alguien que se muestra tal y como es, sin necesidad de dar cuenta de la posesión de sí; el rostro es lo que es y no lo que el tema ha hecho de él, indefenso pero revestido de humanidad: su verdadera humanidad<sup>4</sup>. En segundo lugar —y unido a lo anterior— el rostro desnudo se muestra como alguien que expone la existencia de un ser que suplica desde su misma humanidad; en él podemos ver no sólo una vergüenza sino también una miseria; por consiguiente, es alguien que exige desde la misma des-protección. Rostro desnudo que “sólo puede suplicar porque exige, privado de todo, porque tiene derecho a todo y que se reconoce al dar” (Ibid.). Es precisamente, en esta segunda contraversión del rostro, donde Lévinas utiliza la palabra Epifanía<sup>5</sup>, la cual da paso a la segunda emergencia del rostro

---

<sup>4</sup> La idea de lo infinito, la relación metafísica es el alba de una humanidad sin mitos (Lévinas, 1977, p. 100).

<sup>5</sup> Este término podría entenderse, atendiendo a su etimología, a la presentificación del Otro como “manifestación”. El término ha adquirido matices sagrados; por lo que la “epifanía” Levinasiana podría definirse como la revelación del Otro, entendido éste como dotado de “santidad” o absoluta separación.

en cuanto producción de lo infinito.

En la epifanía, el rostro (desnudo) se muestra con total señorío, como alguien que pide y pone en-cuestión, Otro con rostro que carece de máscara por su desnudamiento; en él se ve un hambre, una desnudez hecha indignancia. El Mismo, al reconocerle como Otro por su rostro, es interpelado a dar, pero no al necesitado; es dar al *maestro, al señor, al que se aborda como «Usted» en una dimensión de grandeza*. La epifanía consiste en pedir y ordenar, orden dirigida a un mí que es significancia misma del rostro que se expresa más allá de lo dicho y “pide como se pide algo que se ordena, como cuando se dice: «¡se os ruega que...!»” (Lévinas, 1991, p. 92). Por tanto, en la epifanía el rostro del Otro se revela con indignancia y a su vez con altura: des-poseído-señor, huérfano-maestro, extranjero-hermano, siervo-rey.

Como se aprecia, desnudez y epifanía juegan un papel preponderante en el rostro del Otro por la producción de lo infinito. Por un lado, está el rostro que exige otro modo de ser observado al exponerse desnudo al Mismo; por otro lado, su desnudez invoca una responsabilidad que va más allá de la necesidad. El concepto que utiliza Lévinas para este *desnudarse con señorío* es Epifanía. Todo esto es posible por lo infinito de la relación, acción que desborda el pensamiento por su contenido englobante pero no lo destruye sino que lo estremece en el asombro de una alteridad radical o absoluta. En lo infinito, el rostro no se revela con violencia a la finitud, no se instaura en la negatividad, no es una resistencia que arremete y agrede; por el contrario, el rostro se recibe positivamente al salirse del plano meta-físico del ser e ingresar al plano de la relacionalidad, a la sociabilidad ética.

Asumir el rostro en su eticidad, *es de entrada renunciar a la posesión de mis poderes*, poderes que no debilitan al Mismo, por el contrario, le otorgan su capacidad de poder-poder sobre el Otro; poder incluso de matarlo, pues ya no sería dominar sino aniquilar. Para nuestro filósofo, “el homicidio ejerce un poder sobre aquello que se escapa al poder... yo sólo puedo querer matar a un ente absolutamente independiente” (Lévinas, 2001, p. 211). Sin embargo, la primera palabra del rostro es “*No matarás*”, la cual se expresa como orden que viene a ser más fuerte que el homicidio. Así el Mismo quiera matar, se encuentra el quinto mandamiento bíblico (Deuteronomio, cap. 5: 17) escrito en el rostro del Otro como expresión original... como primera palabra: “*No matarás*”. El cañón que apunta y la intencionalidad de quien ejerce la acción siempre será una burla frente a la epifanía del Otro; la mano asesina esconde el temor de un rostro que le acusa y compromete en su indefensión; así lo mate, el Mismo guardará para sí la vergüenza de haber caído de rodillas frente a la grandeza del Otro, que sólo utilizó como defensa la más absoluta y poderosa de las armas: un rostro desnudo.

Yo-frente-al-Otro: resistencia ética que contraviene cualquier obstinación que paraliza los poderes porque otorga poder; ética hecha rostro de pobre al que se puede todo y se debe todo; epifanía del rostro que sólo puede darse éticamente porque en ella se desanuda el control y dominio de toda acción

comprehensora. La ética que revela el rostro en su completa desnudez para que éste se pueda expresar sin la mediación de la imagen plástica que le opacaba. Se otorga poder al Otro para expresarse a través de su rostro, poderes que no vienen de agentes extraños sino que se encuentra dotado de ellos; poderes emergentes de una vida interior que se *expresa* en el decir del acontecimiento. Expresión que sólo puede darse en el cara-a-cara, en el solicitar una respuesta a mi llamado y en esperar una pregunta de su discurso; expresión que se impone al Mismo desde la desnudez y el hambre del Otro, sin posibilidad de emplazamiento o justificación por su no entendimiento, “de suerte que, en la expresión, el ser que se impone no limita sino que promueve mi libertad, al suscitar mi bondad” (Lévinas, 2001, p. 214).

### Consideración final

Para finalizar, podemos esbozar que el modo por el cual se presenta el Otro que supera *la alienación o adecuación* es llamado *Rostro* por Lévinas. Un Otro que conserva su identidad en el acontecer inmediato de un Rostro que demanda responsabilidad y rompe la correlación lineal saber-ser. Frente a un Yo-pensante a-histórico, dueño y señor de una razón universal, se invoca un Yo-interpelado que recibe al Otro en la desnudez de su Rostro, acción generosa que se ofrece en la espontaneidad del cara-a-cara, y enfrentamiento que hace estallar al Yo-pensante de su aridez intemporal y totalizadora. Rostro es, en este sentido, acontecer que va más allá de la figura plástica que se muestra y la exposición de cualidades físicas que lo vuelven una imagen.

El Rostro: más que ente que se expresa facialmente (*le visage*), es Rostro porque habla; se revela en lo infinito para dar testimonio del mandato originario que precede toda anterioridad pensante. Antes que cualquier develamiento del ser, antes que cualquier acción tematizante, antes que cualquier constatación objetiva, incluso antes que cualquier virtuosidad hecha caridad, gritará la voz del Rostro para resistir cualquier enmascaramiento, desde el dicho que lo cubre y poderse revelar fuera de un conocimiento que transforma los sujetos en obras (Jaramillo, 2008).

En el Rostro se puede ver la grandeza del mundo “que se funda en la experiencia concreta del otro, que al mismo tiempo que tiene hambre y frío luce en sus ojos toda la dignidad de la humanidad” (Guillot, 1977, p. 25). Rostro que se expresa desde la interioridad de un cuerpo-propio para volverse extraño y exterior al Mismo; extranjero vestido de orfandad que rompe con la adecuación y le dice al pensamiento occidental/civilizador que le es imposible entrar y de-velar.

### Lista de referencias

- Aguirre, J. C. (2008). Sufrimiento, Verdad y Justicia. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales Emmanuel Lévinas: Memoria y Justicia. Bogotá: Universidad

- Militar Nueva Granada, abril 24-25.
- Aguirre, J. C. & Jaramillo, L. G. (2006). El Otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(4), pp. 47-71.
- Eagleton, T. (2007). *Terror sagrado: la cultura del terror en la historia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Guillot, D. (1977). Introducción. En: Lévinas, E. *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Gurwitsch, Aron. (1979). *El campo de la conciencia; un análisis fenomenológico*. Madrid: Alianza.
- Husserl, E. (1995). *Investigaciones Lógicas II*. Barcelona: Altaya.
- Jaramillo, L. G. (2008). La rebelión de la revelación. En: Segundo Encuentro Nacional por la Vida. Bogotá, Universidad Nacional, Octubre 31 – Noviembre 1.
- La Biblia (1960). Versión Reina Valera. Bogotá, D. C.: Sociedades Bíblicas Unidas.
- Lévinas, E. (2006a). Ética como Filosofía Primera. *Revista A Parte Rei*. *Revista de Filosofía*, 43. Universidad de Chile.
- Lévinas, E. (2006b). *Altérité et transcendance*. Paris: Librairie Générale Française.
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pretextos.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Rogar.
- Lévinas, E. (1987). *De Otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Machado, A. (1995). *Poesía-Completa*. Madrid: Espasacalpe.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Interrogación e intuición*. En: *Lo visible y lo invisible; seguido de notas de trabajo*. Barcelona: Seix Barral.
- Pizarnik, A. (2002). *Poesía Completa*. Barcelona: Lumen (Cuarta Edición).
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en Educación. *Revista Colombiana de Educación*, (50), pp. 253-266.
- Watson, S. (1986). Reason and the Face of the Other. *Journal of the American Academy of Religion*, 1(54), pp. 33-57.

---

#### Referencia:

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri y Juan Carlos Aguirre García, "Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp 175-188.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---

## O movimento docente de Minas Gerais, Brasil, no final dos anos 1970: um engajamento no “Novo Sindicalismo”\*

**Wellington de Oliveira\*\***

Professor Adjunto da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Diamantina, M.G.).

• **Resumo:** Diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente a partir dos anos 80, tornou-se significativo estudar o comportamento do movimento sindical dentro deste contexto. A minha preocupação específica recai sobre o movimento dos trabalhadores da educação de Minas Gerais, justificando-a em virtude da minha atuação profissional e sindical no referido movimento.

O movimento citado teve uma relevância durante o final dos anos 1970, quando se insere no contexto do chamado “Novo Sindicalismo”. Diante dessas observações e, no decorrer dos anos pude, também, constatar que o movimento, no que diz respeito ao discurso empregado para motivar o conjunto dos trabalhadores afim de que possam engajar nas lutas, aparentemente permanece o mesmo, assim como as estratégias.

**Palavras chave:** Sindicalismo docente, novo sindicalismo, mundo do trabalho e movimentos grevistas.

**El movimiento docente de Minas Gerais, Brasil, en finales de 1970: un compromiso en el contexto del “Nuevo Sindicalismo”**

• **Resumen:** A partir de los cambios ocurridos en el mundo del trabajo, principalmente desde los años 80, llegó a ser significativo estudiar el comportamiento del movimiento sindical. Mi preocupación específica se centra en el movimiento de los trabajadores de la educación de Minas Gerais, en virtud de mi desempeño profesional y sindical en el proceso relacionado.

El movimiento citado tuvo importancia a finales de años 1970, cuando se ubica en el contexto del llamado “Nuevo Sindicalismo”. Durante estas observaciones y en el transcurso de los años se observa que el movimiento, respecto al discurso usado para motivar el conjunto de los trabajadores,

\* Este artigo tem como base a investigação realizada durante a elaboração da tese de doutoramento denominada “A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: da UTE ao Sind-UTE”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) no dia 07 de junho de 2009. A orientação da tese foi do Prof.Dr. Rogério Cunha Campos.

\*\* Doutor em Educação. Correio eletrônico: [wellington.oliveira@ufvjm.edu.br](mailto:wellington.oliveira@ufvjm.edu.br)

*aparentemente no cambia.*

**Palabras clave:** sindicalismo docente, nuevo sindicalismo, el trabajo y los movimientos de huelga.

**The teacher movement of Minas Gerais, Brazil in late 1970: an engagement in the “New Unionism”.**

• **Abstract:** *Ahead of the occurred changes in the world of the work, mainly from years 80, became significant to inside study the behavior of the union movement. My specific concern falls again on the movement of the workers of the education of Minas Gerais, justifying it in virtue of my professional and unionist performance in the related movement.*

*The movement had an important during the end of years 1970, when “New Unionism”. Ahead of these comments and, in elapsing of the years I could, also, to evidence that the movement, in that it says respect to the used speech to motivate the set of the workers similar of whom they can engage in the fights, apparently it remains the same, as well as the strategies.*

**Keywords:** Teacher unionism, new unionism, labor movements and strikes.

**-Introdução. -E os operários vão à greve. –Considerações finais. -Lista de referência.**

*Primera versión recibida agosto 27 de 2009; versión final aceptada enero 29 de 2010 (Eds.)*

## **Introdução**

O contexto sócio-político brasileiro a partir da segunda metade dos anos 1970 do século XX se encontrava em ebulição. As contradições decorrentes da ditadura militar imposta pelo golpe de 1964 estão se acirrando e paulatinamente segmentos da sociedade civil brasileira começam a levar suas inquietudes para as ruas, ou seja, os referidos segmentos da sociedade civil<sup>1</sup> começam a contestar, desde a partir de seus locais de residência até mesmo pelos locais de trabalho.

A ditadura de 64 movimentou efetivamente a sociedade. Desenvolveu sua economia, modificando o estágio das forças produtivas, a ocupação do território e a distribuição espacial da população. Diferenciou-a em termos estruturais e funcionais, com o que impulsionou a reorganização

---

<sup>1</sup> C.F. Norberto Bobbio: “... a sociedade civil que Gramsci tem em mente, quando se refere a Hegel, não é a do momento inicial, no qual explodem as contradições que o Estado irá dominar, mas a do momento final em que, através da organização e da regulamentação dos diversos interesses (as corporações), são postas as bases para a passagem ao Estado”. BOBBIO, Norberto. O conceito de Sociedade Civil em Gramsci. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 36.



dos interesses e o associativismo. Deformou-a socialmente, aumentando a miséria, interferindo no modo de vida das pessoas e alterando padrões de relacionamento, fatos que incrementaram a tensão. (Nogueira, 2005, p.19)

A citação acima aponta como a formação da sociedade civil brasileira no contexto da ditadura sofreu uma reorganização. Isto não significa que havia uma paralisia total na sociedade anterior a esse período que abrangia o momento histórico da Ditadura Militar. Segundo Filgueiras (1986), as atividades de organização dos trabalhadores tomaram formas diferenciadas no período anterior à segunda metade dos anos de 1970. A autora pôde constatar isto quando da sua pesquisa sobre “*A experiência das mulheres do Bairro Industrial*”<sup>2</sup>, região da Grande Belo Horizonte. Ao fazer a pesquisa ela pôde constatar o seguinte:

As atividades dos trabalhadores na região estiveram mergulhadas em experiências pequenas e localizadas, sob intensa vigilância, discussões em grupos de seções de fábricas, trocas de informações, luta cotidiana nos postos de trabalho, resistência à hora extra. (Filgueiras, 1986, p. 196)

Assim sendo, os operários dessa importante região industrial da Grande Belo Horizonte se mobilizam. Filgueiras destaca, também, a atuação da JOC<sup>3</sup> na constituição de um espaço de formação de lideranças que atuaram tanto no chão da fábrica como nas atividades reivindicatórias do bairro:

Não foi, portanto de repente que o movimento popular reapareceu no período pós-1976. Mas foi nesse momento em que estavam dadas as condições para que os trabalhos que já vinham ocorrendo em pequena escala viessem à tona e para que as organizações nascessem. As péssimas condições de vida e a exploração do trabalho haviam atingido também um estágio insustentável, vale lembrar que entre 1970 a 1980 a população de Contagem aumentara em 154,4%, com uma taxa anual de 9,69%<sup>4</sup> (Filgueiras, 1986, p. 200).

Apontando na mesma direção, agora falando sobre a formação da *Oposição Operária* em São Paulo que se cria no decorrer da década de 1970, Hamilton Faria afirma a importância desses “*pequenos movimentos*” às vezes tratados como insignificantes por aqueles que estudam o movimento operário, tornou-se importante fator para a formação das oposições operárias em São Paulo. Ele vai denominar o período que vai dos finais dos anos 1960, mais

<sup>2</sup> Sobre o clima de mobilização existente na região é elucidativo o relato a seguir: “*O movimento operário está começando a caminhar ao nível das massas, diz o Caxinguelê, o pessoal está acordando. Depois do movimento da reposição salarial e o abaixo assinado contra o desconto assistencial acho que está na hora de continuar firme e temos condições de lançar uma chapa para as eleições de agosto. Ganhar a diretoria do sindicato vai ser difícil, pensa o Curiano, mas uma campanha bem feita pode dar um impulso bom na luta. A conjuntura política nos é favorável*”. (Hernandez, I. *Memória Operária*. Belo Horizonte : Vega, 1979, p. 134)

<sup>3</sup> JOC – Juventude Operária Católica

<sup>4</sup> Estes dados foram conhecidos pela autora no Informativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, 1984.

especificamente 1968 (ano das greves em Osasco (SP) e Contagem (MG) até 1978 (A quebra do silêncio, com as Greves do ABC paulista, de período em que os “*operários viviam exilados na fábrica*”, Faria, 1986). Essa percepção do autor decorre do fato da forma como o Aparelho de Estado dominado pelos militares, encaravam as questões trabalhistas, ou seja, na concepção do Estado ditatorial aos trabalhadores era negada a possibilidade de participação política e as questões trabalhistas eram tratadas como atividades subversivas da ordem. Daí a importância desses embates localizados no interior da fábrica que, segundo Faria:

Entendo que nessas lutas fabris, por menores que sejam, forja-se a identidade da classe do operariado, seus objetivos, suas experiências, constituem-no enquanto um sujeito coletivo transformador, expressam a oposição ao capital que para se reproduzir procura firmar o seu poder na fábrica coisificando o trabalhador. (Faria, 1986, p.124)

E segue:

As lutas de resistência, embora não explícitas, informais, localizadas, na verdade questionam o fundamento da sociedade capitalista através do questionamento de aspectos parciais da organização da produção. (Faria, 1986, p.124)

Pode-se notar, então que, tanto no trabalho de Filgueiras (1986) bem como no de Faria (1986), aponta no sentido de que existe uma organização embrionária dos trabalhadores anterior às greves de 1978. Portanto não é algo que surge de uma espontaneidade abstrata e sim, uma concretização de um movimento interno da classe operária. Por sua vez, não é apenas extensão, ou consequência desses movimentos. Uma coisa são os pequenos movimentos moleculares nas fábricas e nos bairros durante o período de intensa repressão, outro fenômeno são os movimentos de massa. Há uma relação entre eles, porém, não uma relação de causalidade. A mudança do contexto histórico coloca novos fatores que não estão exclusivamente nos pequenos movimentos, embora sua importância deva ser registrada. Não se pode deixar de registrar que os autores citados realizaram suas pesquisas em Estados da Federação diferentes, Minas Gerais, no caso de Cristina Filgueiras e São Paulo no caso de Hamilton Faria. O que há de comum nos estudos dos pesquisadores citados é fato de terem pesquisado em áreas urbanas e industrializadas.

A razão desse desabrochar da sociedade civil com maior intensidade no final dos anos 1970 tem como elemento catalisador a crise econômica deslanchada no início da década, é a chamada “*crise do milagre brasileiro*”, assim denominado em função dos altos índices de crescimento econômico apresentado no hiato de tempo que foi de 1968 a 1973. (Mattos, 2003) Porém, só fator econômico não explicaria esse deslanchamento do movimento dos trabalhadores como se pode verificar nos parágrafos anteriores, existe uma organização embrionária na sociedade brasileira para que ela se movesse e forçasse abertura de canais para negociações e participação políticas de setores que viviam no “*exílio das fábricas*” (Faria, 1986) porque esses

canais não existiam conforme nos esclarece Filgueiras (1986) : “*havia um fechamento dos canais de participação política*”. Deve-se lembrar que esse fechamento afetava mais às classes populares. Além do mais tem que se levar em conta o acirramento das críticas à Ditadura Militar que se consubstanciavam em movimentos como “Luta pela Anistia”, estudantil, organização das Associações de Bairros etc.

Nesse momento que os altos índices de crescimento econômico entram em queda e com isto a inflação surge de maneira contundente e sendo assim passa a afetar a vida cotidiana dos trabalhadores.

As bases do milagre se assentavam sobre a “recessão controlada” nos anos anteriores, e sobre a capitalização do Estado através do endividamento externo, numa conjuntura favorável a essa política no mercado financeiro internacional. Tal política econômica impulsionava o desenvolvimento, através do investimento em infra-estrutura e do subsídio às empresas privadas através da produção de insumos a baixo custo nas estatais. (Mattos, 2003, p. 56)

Interessante ressaltar que essa crise assinala como a economia nacional estava dependente ao capitalismo internacional, pois é desse período o chamado “choque do Petróleo”, ocasionado pela alta dos preços do barril do referido produto pelos produtores que à época, em 1973 para ser mais preciso, fortaleceram o cartel denominado Organização dos Países Exportadores de Petróleo – Opep.<sup>5</sup> Aliado a isso, a economia internacional, nos países denominados centrais do capitalismo, iniciava-se um fenômeno denominado “estagflação”, ou seja, estagnação econômica aliada a uma inflação descontrolada, na verdade não chegava aos níveis dos países da periferia do sistema que é o caso do Brasil, mas era fator de desestabilização dos mesmos.

É neste contexto que se vislumbra o surgimento do autodenominado “Novo Sindicalismo” e, no caso específico desse trabalho, o engajamento do movimento docente de Minas Gerais no final dos anos 1970.

### **E os operários vão à greve**

Como se chegou a esse grande acontecimento? Esta é uma pergunta de difícil resposta, particularmente para quem até há pouco tempo superestimava a “passividade” e o “baixo nível” organizativo da classe operária. (O Movimento, 1979).

A reflexão apresentada no parágrafo acima em reportagem do jornal *O Movimento* datado em 09 a 15 de abril de 1979, portanto no “calor” dos

---

<sup>5</sup> A Opep foi criada em 1960 sob a orientação dos países árabes. Em função de que na guerra árabe-israelense de 1973, os Estados Unidos e a Europa ocidental permaneceram passivos diante da atitude de Israel de não devolver os territórios sírios, jordanianos e egípcios ocupados na Guerra dos Seis Dias (1967) resolveram a elevar o preço do barril de petróleo afetando a economia mundial.

acontecimentos apresenta uma racionalidade à medida que a situação imposta pela Ditadura Militar (repressão e controle) levava a crer que uma greve operária seria quase que uma anomalia, pois os governantes acreditavam no controle total da sociedade civil. Mas na década de 1970 ocorreu um agravamento da exploração da força de trabalho e o empobrecimento relativo dos trabalhadores apesar de uma intensa acumulação de capital (“Milagre brasileiro”).

Esses elementos da conjuntura geram um cosmo cultural propício à mobilização dos trabalhadores e, aquela impressão de imobilidade, na verdade, encobria uma mobilização organizativa no chão das fábricas e, segundo Ricardo Antunes<sup>6</sup> já existia “*Uma ação sindical embrionária, tímida e não sem a presença de ações contraditórias, iniciava lentamente um processo de aproximação das lideranças sindicais com as bases*”<sup>7</sup>. (Antunes, 1988, p.16).

Outras significativas ações acontecem apontando no sentido de organização dos trabalhadores que procuram romper com modelo sindical imposto pela Ditadura que, como já foi dito, apoiava-se nos interventores e em uma legislação draconiana. Outra medida assumida pelo movimento dos trabalhadores, Antunes (1988), cita o rompimento do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema com a Federação dos Metalúrgicos, dirigido por Ari Campista, um interventor, em 1974. Vale ressaltar que, em 1973, na campanha salarial, os metalúrgicos do ABC reivindicavam 38% de aumento baseados em estudos do Dieese<sup>8</sup>. Importante ressaltar que, os estudos feitos pelo Dieese em 1973 serão fatores detonadores dos movimentos grevistas do final dos anos 1970 no ABC paulista por que aquele órgão havia denunciado fraude no cálculo oficial da inflação daquele ano<sup>9</sup>:

Foi nesse contexto que aflorou a denúncia da fraude salarial de 1973, que lesou 34,1% o salário dos trabalhadores. Era a corroboração daquilo que o sindicato vinha denunciando: a prevalência de uma política salarial que subtraía de todas as formas o salário operário. E a campanha iniciada pelo Sindicato, visando a reposição dos índices de 1973, teve múltipla significação: *primeiro*, trouxe maior ímpeto para que se desse continuidade ao trabalho de mobilização junto às bases operárias, intensificando a campanha de denúncia da precariedade salarial; *segundo*, permitiu a parcelas significativas do operariado metalúrgico a apreensão, ao nível da consciência *contingente*, da superexploração do trabalho, dada pela depressão salarial obtida pela manipulação dos

---

<sup>6</sup> Citado a partir da obra de Antunes, Ricardo. *Rebelião do trabalho*. São Paulo: Ensaio; Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1988.

<sup>7</sup> Ricardo Antunes se refere às mobilizações e organizações dos trabalhadores no início dos anos 1970.

<sup>8</sup> Dieese – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos.

<sup>9</sup> Como nos lembra Hamilton Faria: “Em 1973, o governo ‘erra’ fixando o índice de reajuste em 14,9%, quando na verdade fora 22,5%. Em 1977, esse ‘erro’ denunciado pelo Banco Mundial foi um dos fatores que gerou as mobilizações operárias pela reposição salarial” (Faria, 1986, p.138).

índices; e, *terceiro*, possibilitou, de maneira transparente, mostrar a inviabilidade de uma opção que privilegiasse, em sua ação, os caminhos das negociações com o governo e o empresariado, mostrando os limites dessa trajetória; tanto o patronato quanto o Estado não estavam dispostos a realizar a correção salarial. (Antunes, 1988, p. 18)

Diante a essa situação, isto é, a intransigência em não negociar as perdas salariais por parte dos patrões respaldados pelo Estado, é motor do início das greves de 1978 no ABC paulista, como nos lembra Antunes:

A 12 de maio de 1978 o proletariado da indústria automobilística ressurgia, com vigor e pujança, na cena social: irrompia a greve da Scania. Nas palavras de um militante sindical: *“A greve nasceu de uma decisão espontânea do pessoal do diurno da ferramentaria. O pessoal do noturno estava saindo, quando o turno do dia entrou e não ligou as máquinas”*. Ninguém começou a trabalhar. Não se ouvia o menor barulho na fábrica. Eram sete horas da manhã do dia 12 de maio. Uma sexta-feira. (Antunes, 1988, p.20)

Analisando o contexto pode-se observar que atitude dos trabalhadores da Scania naquela manhã do dia 12 de maio de 1978 se apresentava espontânea e causou surpresa aos gestores e patrões. Porém, como foi visto anteriormente, a organização dos trabalhadores por local de trabalho era uma realidade desde o início da década de 1970 e a postura do sindicato ao romper com a Federação dos Metalúrgicos em 1974 sinalizava no sentido que o Sindicato e os sindicalistas tomariam outra postura frente aos conflitos trabalhistas, ou melhor, não se postariam como *“bombeiros”* e passaram a encampar a luta dos trabalhadores. Dava-se início aí o maior *“ciclo de greves”* no Brasil pós-64, enfrentando inclusive as leis anti-greves, mesmo porque a greve iniciada na Scania recebe adesão por parte de trabalhadores de outras fábricas: *“Mercedes, a Ford e um conjunto significativo de indústrias metalúrgicas do ABC paulista”*. (Antunes, 1988, p.24)

Diante da situação os patrões recorrem à Justiça do Trabalho:

No bojo desse movimento grevista em propagação, o Tribunal Regional do Trabalho (TRT) decidiu pela ilegalidade das greves. Nas fábricas, entretanto, o movimento continuava a se expandir. A ação operária desconsiderava a lógica jurídicista dos tribunais. As greves por fábricas generalizavam-se pelo ABC, além de outras cidades como São Paulo, Osasco etc. Houve uma diversidade de formas de greve: desde paralisações totais e prolongadas (como a Ford), até paralisações setoriais e parciais (como a Volks), ou um sem-número de paralisações relâmpagos, de curtíssima duração, (como na Gemmer e na Cima). (Antunes, 1988, p.26).

Ao entrar em conflito com o aparato legal imposto pela Ditadura Militar, os movimentos grevistas espalham pela região do ABC paulista. A partir daí, outros segmentos da classe trabalhadora reivindicarão, também, as perdas salariais apontadas pelo Dieese em função da fraude no cálculo da inflação em

1973. Especialmente, a partir de 1979, ano em que foi palco de outro surto de movimentos grevistas no ABC paulista que se estendem para outros Estados e abrangendo diferentes categorias profissionais.

No intuito de estabelecer como o clima social encontrava na época, serão transcritas duas entrevistas concedidas ao *Jornal dos Bairros (Belo Horizonte)* editado em maio de 1979 pelos sindicalistas, Wagner Benevides (dos Petroleiros) e João Paulo Pires (Metalúrgicos de Monlevade). A pergunta central foi: *O porquê de tanta greve*:

Sentimos que hoje ninguém agüenta mais a alta do custo de vida. De uns tempos pra cá sua alta tem sido crescente. Os reajustes salariais dos trabalhadores não dão para ele sobreviver com dignidade. Ao lado disso, ele vai descobrir que tem alguns direitos de participação social. Ai ele começou a contestar. (Wagner Benevides)

O primeiro fator é a insatisfação. A política adotada pelo governo foi no sentido de aumentar a força do capital facilitando a exploração do trabalho. Por outro lado, o povo cansou de ouvir as frases de efeito do mundo oficial, de promessas não cumpridas e sempre nas oportunidades que o governo teve de falar à nação, ele solicitou do povo sacrifício. (João Paulo)

Pelo depoimento dos sindicalistas que participaram ativamente nos movimentos dos trabalhadores no final dos anos de 1970, podemos observar que apontam para os motivos das greves em dois sentidos: econômico quando se afirma o peso do custo de vida sobre o cotidiano dos trabalhadores, levando-se em conta que é o fim do denominado “Milagre brasileiro” e político, à medida que no depoimento de João Paulo ele entabula críticas à política econômica do governo, que à época, era o General Figueiredo. Aliás, o referido presidente tomou posse, em março de 1979 na sucessão do General Geisel com promessas de abertura política, fato contestado por Wagner Benevides quando em seu depoimento ele denomina de *pseudo-abertura*: “*Este foi o motivo da explosão das greves. Elas são uma questão social. Não foi por causa de nenhuma pseudo-abertura. Chegou no gargalo (sic.), no limite da tolerância*” (Wagner Benevides). Indo do além da crítica formal à postura do presidente empossado, denota-se que o referido sindicalista quer afirmar que os operários, nesse momento, apresentam-se como sujeitos do processo histórico.

Importante ressaltar que as questões do arrocho salariais já eram apontadas, pelos trabalhadores, desde 1978 como o motor dos movimentos grevistas, como nos lembra Antunes:

Os operários não mais aceitavam uma política salarial que, ao articular as formas relativa e absoluta da mais-valia<sup>10</sup>, exprimia um cotidiano

---

<sup>10</sup> Segundo Marx, mais valia absoluta se constitui quando as horas de trabalho são ampliadas ao máximo e mais valia relativa acontece quando se introduz tecnologia que possibilita diminuição das horas de trabalho, porém ocorre um aumento da produtividade. No caso das indústrias automobilísticas do ABC paulista as duas formas aconteciam;



imerso no mundo da superexploração do trabalho. Aquele segmento que alguns caracterizavam como sendo um pólo privilegiado e beneficiário, na verdade, vivenciava, de forma direta, a intensidade da exploração da força de trabalho <sup>11</sup>. (Antunes, 1988, pp. 26/27)

As greves de 1978/79 ao mesmo tempo em que combatem a política econômica do governo militar apresentam indícios que algo de diferente estava acontecendo no Mundo do Trabalho em termos de organização de luta. Os sindicatos, nesse momento histórico, começam a comungar com os trabalhadores das bases, interesses comuns. Procuram, inclusive, estar nas fábricas dando suporte às chamadas *comissões de fábricas*. Ora, essa postura sindical levou àquilo que os analistas do período denominaram de “*Novo Sindicalismo*”.

Inicialmente, em seu estudo pioneiro, a socióloga Maria Hermínia Tavares de Almeida irá apontar que esse fenômeno como se fosse inerente aos setores mais avançados do capitalismo brasileiro, ou seja, as indústrias metalúrgicas. Ela afirma que o avanço das forças produtivas no país entrava em choque com a estrutura sindical vigente, em virtude de que novas temáticas surgem. Diante do fato surge-se um novo sindicalismo. Importante salientar que, Hermínia trabalha com o conceito que esses trabalhadores constituem a elite da classe trabalhadora brasileira, portanto esse “*Novo Sindicalismo*” apresentaria as seguintes características:

Em resumo, pareceria que a ideologia dessa nova corrente sindical seria algo próximo ao “sindicalismo de negócios” (...) norte-americano: combativo, “apolítico”, solidamente implantado na empresa, tecnicamente preparado para enfrentar e resolver problemas gerais e específicos de seus representados. (Hermínia *Apud* Sader, 1988, p. 39)

Porém, as mobilizações grevistas e as formas que os sindicatos dos trabalhadores metalúrgicos se organizaram frente à postura política da ditadura colocaram em cheque as proposições acima citadas. Ao contradizerem, na prática, o que a teoria apontava a concepção de “*Novo sindicalismo*” ganha outra conotação como se pode ver em Wilma Mangabeira:

O “novo sindicalismo” surgiu no Brasil nos fins dos anos 70, após cerca de 15 anos de controle e repressão estatal às organizações de trabalhadores. A criação do movimento refletiu a capacidade dos trabalhadores de aproveitar o recente processo de liberação para exigir um aprofundamento da democratização. As greves de 1978, realizados pelos operários metalúrgicos da região do ABC de São Paulo, colocavam em questão a própria base do acordo corporativo entre as classes e a

---

associação da mais valia absoluta com relativa.

<sup>11</sup> Torna-se importante apresentar uma citação do então líder sindical Luis Inácio da Silva (Lula): “O arrocho salarial fez com que a classe trabalhadora brasileira, após muitos anos de repressão, fizesse o que qualquer classe trabalhadora do mundo faria: negar sua força de trabalho às empresas. Era a única forma que os operários tinham de recuperar o padrão salarial, ou melhor, entrar no caminho de sua recuperação” (*Apud*. Antunes, 1988, p. 27).



legitimidade das lideranças sindicais burocráticas que dominavam a maioria das organizações de trabalhadores no Brasil, naquela época. Embora o movimento tenha se originado entre trabalhadores dos setores dinâmicos da economia e no estado mais industrializado do país, por volta de meados dos anos 80 o “novo sindicalismo” já se propagara para outros grupos operários e outras regiões. (Mangabeira, 1993, p. 13)

Importante ressaltar que esse denominado “*novo sindicalismo*” advém daquelas lideranças que denominavam *autênticas* por não estarem ligadas aos modelos de organização sindical no pré-64 que eram denominados *populistas* muitos desses ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Quando cito acima o rompimento do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema com a Federação dos Metalúrgicos torna-se claro a postura destes sindicalistas que surgem no bojo das mobilizações do final dos anos 1970. Como nos esclarece Mangabeira:

O novo movimento sindical buscou romper simultaneamente com os procedimentos burocráticos e clientelistas da liderança pós-64 e com as práticas populistas que prevaleciam antes do golpe militar. Contrariamente à liderança populista da década de 1960, a “liderança autêntica” – como se tornaram conhecidos os novos líderes – procurou assentar sua legitimidade na ampliação da representação da base operária no sindicato, bem como na acentuação das questões internas enquanto força motriz da mobilização operária. (Mangabeira, 1994, p. 13).

Além das características apresentadas pela autora na citação acima, ela ressalta que essas novas lideranças não só preocupam com as questões mais gerais no campo da economia, política como também com as problemáticas do cotidiano fabril: “*grau de exploração do trabalho, o despotismo gerencial e as relações discriminatórias e antidemocráticas entre gerentes e trabalhadores*” (Mangabeira, 1994, p. 13).

Continuando dialogando com a autora, ela afirma que essa postura possibilita demarcar a diferença entre liderança burocrática de o passado cujo poder derivava das relações estabelecidas pela mesma com o Estado e com as instituições corporativistas, enquanto que muitos líderes do “novo sindicalismo” surgiram e se forjaram na militância e no ativismo. (Mangabeira, 1994). Sintetizando pode-se dizer que o “novo sindicalismo” aponta no sentido da ruptura negando a continuidade. Dessa maneira, o “novo sindicalismo” estaria negando as tradições político-sindicais do período 1945/1964 e se aproximando mais do sindicalismo brasileiro do início do século, ou seja, 1910/1917<sup>12</sup>. Dessa maneira o “novo sindicalismo” estaria na captura de uma

---

<sup>12</sup> Sugere-se que o auge desse movimento se insere na década de 20 até meados de 30 do século XX. Isto se deve ao fato de que as organizações operárias de tipo sindical não estavam integradas nem subordinadas ao Estado. Poderia se ligar inclusive a partidos políticos, apesar de que, em 1922 fora criado o partido comunista brasileiro que se propunham atuar no interior do movimento operário. E o Partido Comunista Brasileiro procurou se organizar conforme os ditames da III Internacional, definindo as bases de organização conforme “*as vinte e uma condições de admissão na Internacional Comunista e preparados os estatutos – inspirados no PC da Argentina ...*” (Nagle, 2001, p. 59).

postura mais classista.

No intuito de esclarecer o momento histórico vivido pelo sindicalismo brasileiro no final dos 1970 é mister situar o debate sobre a temática na historiografia recente, ou seja, o “novo sindicalismo” representa uma ruptura ou continuidade. Devo esclarecer que esse não é o foco central do meu trabalho, mas como tratarei do movimento dos professores da Rede Pública de Minas e na formação de uma entidade que assume uma postura sindical, a União dos Trabalhadores do Ensino (UTE), fundada em 1979 torna-se esclarecedor situar o debate. Mesmo porque a UTE surgiu a partir de uma mobilização que envolveu quase todo o professorado do Estado de Minas Gerais, e as lideranças que formataram a referida entidade vão se identificar com o “novo sindicalismo”.

Autores como Álvaro Moisés (1982), Hamilton Faria (1986), Wilma Mangabeira (1994) reconhecem que o denominado “novo sindicalismo” aponta no sentido da ruptura com o então denominado “velho sindicalismo” identificado com a burocracia populista do pré-64 e a burocracia sindical imposta pelo golpe de 64 ao movimento sindical brasileiro.

Porém pesquisas desenvolvidas pelo historiador Marcos Santana (1998) aponta no sentido oposto ele acredita que existem mais de continuidade do que ruptura e que, segundo ele, na verdade existe uma disputa na esfera sindical:

Na concorrência no interior da esfera sindical, podemos caracterizar dois blocos: de um lado, os chamados sindicalistas *autênticos* reunidos em torno dos sindicalistas do ABC, agregando sindicalistas de diversas categorias e partes do país, os quais, com os grupos integrantes das chamadas *Oposições Sindicais*, compunham o autodenominado bloco combativo e constituiriam o “novo sindicalismo”, de outro, a *Unidade Sindical* que agrupava lideranças tradicionais no interior do movimento sindical, muitos deles vinculados aos setores denominados *pelegos*, e os militantes de setores de esquerda, tais como o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro. (Santana, 1998, p. 5).

Ora, seguindo o raciocínio de Santana ao se denominarem como “*autênticos*”, “*combativos*”, “*novos sindicalistas*”, estavam eles demarcando uma ruptura com o passado aliancista e populista praticada pela pareia comunista-trabalhista que marcara a prática sindical pré-64.

Identificado enquanto o representante da esquerda de então, será sobre o PCB que recairá o peso maior das responsabilidades pelo pré-64. Para os grupos de esquerda, alguns deles saídos dos rachas do próprio *Partidão*<sup>13</sup>, este teria cometido erros fundamentais que levaram à derrota dos setores populares naquele período, apresentando desvios *reformistas* e de *colaboração de classe*. Esta seria também uma das

---

<sup>13</sup> Denominação de como o Partido Comunista Brasileiro era conhecido.

principais críticas dos setores progressistas da Igreja que apontavam ainda a prática *cupulista* das lideranças do passado, contrariando a proposta deste setor que propunha uma aproximação com as bases. O fato de que o movimento renascia baseado em sindicalistas *puros*<sup>14</sup>, verdadeiros trabalhadores, a partir da base, reforçavam as referidas perspectivas. (Santana, 1998, p. 5).

A partir da citação do autor podemos inferir que o mesmo lança dúvidas com relação de estava nascendo um novo sindicalismo que vinha romper com o passado do sindicalismo brasileiro. As declarações dadas por importantes lideranças que se identificavam com a novidade sindical esforçam-se em enfatizar a negatividade com o passado da história sindical brasileiro como no pronunciamento de Olívio Dutra, porta voz do “*novo sindicalismo*” no setor bancário:

A estrutura sindical é um instrumento político, só que a serviço da classe dominante e não daqueles que deveria servir. O sindicato que queremos é aquele organizado na base, articulado com os setores populares e que é real em algumas regiões e em algumas categorias. Mas o sindicato legal, institucional, é uma ferramenta da classe dominante. (Dutra Apud Santana, 1998, p. 13)

Porém, as proposições defendidas por essas lideranças, aí incluindo o próprio Lula<sup>15</sup>, fazem críticas ao presente e também ao passado procurando com isto, estabelecerem um discurso hegemônico que iria orientar a organização sindical no Brasil. Ao negar o passado pré-64 (1945/1964) que teria sido hegemônico pela aliança comunista-petebista abria-se um espaço para incluir outra possibilidade política no contexto da classe trabalhadora brasileira que emerge das lutas dos trabalhadores no final dos anos 1970. No transcorrer do processo histórico esses militantes do chamado “*novo sindicalismo*” optarão por constituir uma nossa entidade partidária que viria a ser o Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980.

Na esteira de sua análise Santana (1998), por intermédio de pesquisas bibliográficas e documentais, aponta que muitas críticas atribuídas ao “velho sindicalismo” não serão superadas pelo “novo sindicalismo”, ele pondera o seguinte:

- Ruptura com o sindicalismo oficial, isto não aconteceu historicamente por que os sindicatos continuaram atrelados ao Ministério do Trabalho e se manteve a taxa compulsória a ser paga pelos trabalhadores, independente de sua filiação, aos sindicatos.
- As chamadas *Oposições Sindicais* combatiam a estrutura sindical quando fora dela, mas não implementavam nenhuma ação de remodelá-la quando ganhavam as eleições.

---

<sup>14</sup> “Puros” – autodenominação dos sindicalistas que significa o não envolvimento com a política partidária tradicional.

<sup>15</sup> “O sindicato ideal é aquele que surge espontaneamente, que existe porque o trabalhador exige que ele exista”. (Lula apud Santana)

- No que diz respeito à aproximação com as bases, o novo sindicalismo que emerge no final dos 1970 não consegue manter sua relação com as mesmas e alguns casos, mantém a prática cupulista.

Mais do que ruptura ou continuidade nesse breve estudo feito por Santana aponta no sentido de que, na verdade existem desafios ao movimento sindical brasileiro que são históricos e que as críticas efetuadas pelos sindicalistas emergentes das lutas do final da década de 1970 e início dos 1980 são pertinentes, mas que não teve continuidade na ação coletiva em função da negação ao passado e no afã de estabelecer um presente “novo”. Esse “novo”, entretanto representou uma disputa política pela hegemonia no interior da classe trabalhadora brasileira.

O “novo sindicalismo”, portanto, trouxe em seus marcos uma atualização de práticas já experimentadas na história do sindicalismo por setores que, ao seu tempo, se identificaram com posições progressistas no avanço da luta dos trabalhadores. Ao se identificar com o pólo mais dinâmico da classe em seu movimento, o “novo sindicalismo” deu uma grande contribuição no sentido de combater as políticas conservadoras e restritivas para o movimento sindical – dentre elas aquelas, que naquele momento, associavam pelegos e setores da chamada esquerda tradicional -, ampliando a participação dos trabalhadores em suas entidades na luta por reivindicações, bem como sua intervenção no quadro político geral. (Santana, 1998, p.20/21)

E mais:

A classe em movimento teve no “novo sindicalismo” um importante canal, lhe servindo como elemento vocalizador e fomentador de suas demandas, como outros haviam sido anteriormente. Da mesma maneira, o “novo sindicalismo” teve de enfrentar, e ainda enfrenta, as dificuldades que já historicamente colocam desafios para a experiência política e organizativa da classe trabalhadora brasileira. Talvez, a ênfase extremada em sua novidade, tenha lhe impedido de colocar tais dificuldades. (Santana, 1998, p.21)

### **Considerações finais**

Nesse clima sócio-político e econômico do final dos anos de 1970 impregnados pelas questões trabalhistas que vamos assistir a mobilização dos professores da Rede Pública de Minas Gerais que permitirá o surgimento de uma entidade nova: *União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais-UTE*. Em entrevista concedida ao jornal *Em Tempo*, do dia 21 de junho de 1979, para os jornalistas Eurípides Alcântara e Juarez Guimarães, o professor Luiz Dulci, principal liderança do professorado que emergiu do movimento grevista em Minas Gerais gerando essa nova entidade explicou as razões para o surgimento da mesma:

Em primeiro lugar, essa greve foi a maior que o magistério mineiro

já fez até hoje. Ela tinha 421 cidades do Estado, e 90 por cento no mínimo do professorado mineiro. Nós consideramos que do ponto de vista da organização da classe (sic.) seria uma coisa incorreta que desse movimento grevista não saísse uma forma organizativa que envolvesse todo o magistério e que mantivesse os critérios democráticos que tivemos de organização pelas bases, de regionais na capital e no interior, com assembléias permanentes, voto individual, decisão majoritária, etc. Nós avaliamos as hipóteses para que isto se tornasse realidade. A primeira delas era a de passar o movimento por dentro da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais<sup>16</sup>, conquistar a Associação. Mas, o fato é que do ponto de vista estatutário, a Associação dos Professores tem tantos vícios e condições de manobra interna que tornou praticamente impossível que nós lançássemos uma chapa já que os critérios de inscrição são os mais esdrúxulos e a impugnação muito fácil. Considerando o risco de cairmos numa querela jurídica menor com a Associação e também que ela não tem representatividade nenhuma nós chegamos à conclusão que o melhor seria fundar uma Associação a partir da mobilização do movimento.

Como se pode notar no depoimento do professor Luiz Dulci muitos dos elementos de concepção de sindicato propostos pelo “*novo sindicalismo*” estão presentes: a preocupação da ligação com as bases, democratização das relações no espaço da associação e a idéia de representatividade real a partir do movimento. Se existiam todos esses elementos e a conjuntura era favorável, porque não criar um sindicato? Não se pode esquecer que o país ainda estava sendo regido pelas leis da Ditadura Militar e, por elas, os servidores públicos estavam proibidos de terem sindicatos. Os professores eram servidores públicos exercendo seu trabalho na Educação, portanto a saída estratégica era criar uma associação e o que foi feito. Novamente Dulci nos explica como foi feito no depoimento ao jornal *Em Tempo* citado acima:

Nós vamos realizar isso da seguinte forma: nós vamos manter em funcionamento, seja na capital ou no interior, as regionais que nós criamos, as organizações de base que nós criamos. Vamos continuar também com as reuniões do Comando Geral de Greve de todo o Estado, sendo que a próxima vai ser no dia 30 de junho. E, além disso marcamos o Congresso de Fundação da nova entidade para os dias 21 e 22 de julho. É uma Associação que pretende ser uma União dos Trabalhadores do Ensino em Minas, sem distinção, sejam eles professores, serventuários ou serventes. Ela teria condições de nascer agora com mais de 300 núcleos de cidades no Estado. Os professores do interior estão mobilizados e

---

<sup>16</sup> “A Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais iniciou suas atividades em 27 de agosto de 1931, tendo como objetivo sanar o ‘desamparo material e moral’ das professoras daquele estado. Desde o início a iniciativa teve grande apoio do poder público, sendo que o Inspetor Geral da Instrução Pública, Carlos de Campo, discursou na cerimônia de posse da primeira diretoria.”, (Lugli, 2003, p. 234)

nós devemos, com a criação dessa entidade, não só contribuir para que o movimento popular em Minas desenvolva muito, mas também garantir ao professorado mineiro uma estrutura legal de atuação que permita que os saldos organizativos do movimento não se percam por dificuldades materiais e de aglutinação.

Portanto, quando da criação da UTE é o momento instituinte, o movimento grevista dos professores da Rede Pública de Minas Gerais de 1979, tornando-se instituído. Essa entidade que emerge dessa mobilização vem propor ao conjunto dos trabalhadores de ensino um novo posicionamento frente ao Estado. Não mais um apêndice do mesmo, mas como vendedores de força de trabalho que reivindicam seus direitos. Assim sendo o movimento gerador da greve de 1979 propõe estabelecer um novo perfil identitário para a categoria, como nos esclarece o professor Luiz Dulci:

Nós recorremos, tanto na capital quanto no interior, a concentrações públicas, passeatas, vigílias, visitas a casas de pais de alunos, usamos a caravana que foi a Brasília, fizemos missas no interior voltadas para a questão da justiça implícita no movimento grevista. Também utilizamos manifestos, telegramas e abaixo-assinados e até passeatas exclusivamente para pressionar deputados. (Dulci, 1979, p. 3)

Diante das características apresentadas pelo movimento docente iniciado durante o ano de 1979 em Minas Gerais nos leva a concluir que o mesmo se engajará no contexto sindical do “Novo Sindicalismo”. Esse “Novo Sindicalismo” desemboca na criação do Partido dos Trabalhadores bem como, posteriormente nos meados da década de 1980, participa da criação da Central Única dos Trabalhadores.

### **Lista de referência**

- Antunes, R. (1988). *Rebeldia do trabalho*. São Paulo: Ensaio, Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- Antunes, R. (1995). *O Novo Sindicalismo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Pontes.
- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho?* São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Bobbio, N. (1982). *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Faria, H. J. B. (1986). *A experiência operária nos anos de resistência: a oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo e a Dinâmica do Movimento Operário (1964/1978)*. São Paulo: PUC/SP. (Dissertação de Mestrado).
- Filgueiras, C. A. C. (1986). *Práticas educativas no movimento popular: a experiência das mulheres no Bairro Industrial*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. (Dissertação de Mestrado).
- Almeidas, M. H. T. de (1983). *O sindicalismo brasileiro entre a conservação e a mudança*. In: Sorj, B. & Almeida, M. H. T. de (orgs.) *Isso Sociedade e*

- Política no Brasil pós-64*, São Paulo: Brasiliense.
- Hernandez, I. (1979). *Memória operária*. Belo Horizonte: Ed. Vega.
- Mangabeira, W. (1993). *Os dilemas do Novo Sindicalismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Anpocs.
- Mattos, M. B. (1998). *Novos e velhos sindicalismos: (1955-1985)*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura.
- Moisés, J. Á. (1982). *Lições de liberdade e opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na Primeira República*. 2º ed. Rio de Janeiro: D&PA.
- Nogueira, M. A. (2005). *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez.
- Sader, E. (1988). *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Santana, M. A. (27 a 31 de outubro de 1998). *Entre a ruptura e a continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro*. In: Anais do XII Encontro Anual da Anpocs. Caxambu.

### Jornais:

- Jornal Dos Bairros - *Apoio da comunidade* – 28/05/1979.
- Jornal “O Movimento” – 9 a 15 de abril de 1979 – *O fim do longo silêncio*.
- Jornal “O Movimento” - de 26 de junho de 1979.
- Jornal “Em Tempo” – 21 de junho de 1979 – *Entrevista concedida pelo Professor Luiz Soares Dulci aos repórteres Eurípedes Alcântara e Juarez Guimarães*.

---

### Referencia:

Wellington de Oliveira, “O movimento docente de Minas Gerais, Brasil, no final dos anos 1970: um engajamento no “Novo Sindicalismo”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp 189-204.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---



## Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas\*

**Marcelo Fagundes\*\***

Professor Adjunto e Vice Diretor do Instituto de Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Coordenador do Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem do IH/UFVJM.

**Danielle Piuzana\*\*\***

Professora Adjunta e Diretora do Instituto de Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

• **Resumo:** *O estudo da paisagem em Arqueologia presume o uso de diferenciadas categorias em diferentes áreas do conhecimento, tendo como foco a compreensão das relações existentes entre humanos e seus ambientes. Esse artigo teve como preocupação apresentar os diferentes paradigmas em que o uso do conceito de paisagem tem sido utilizado em Arqueologia, inclusive como meio de ampliação da noção de sítio arqueológico. É sabido que os humanos percorrem o ambiente em que vivem, nos quais percepções e conceitos são estabelecidos por meio dos processos cognitivos e, conseqüentemente, culturais. Assim, a paisagem passa a ser compreendida como uma construção social, tendo como base teórica para tal entendimento os conceitos de: Estabelecimento de Mauss; Lugar de Binford; e Lugares Persistentes de Schlinger.*

**Palavras-chave:** Paisagem, estabelecimento, lugar, lugares persistentes.

## Estudio teórico sobre el uso del concepto de paisaje en las investigaciones arqueológicas

• **Resumen:** *El estudio del paisaje en Arqueología supone la utilización de categorías diferenciadas en pertenecientes a áreas diferentes del conocimiento, que tienen como objetivo la comprensión de las relaciones existentes entre los seres humanos y sus ambientes. Este artículo tiene como objetivo presentar los diferentes paradigmas en que ha sido utilizado el concepto de paisaje, inclusive como medio de ampliación de la noción de*

\* Esse artigo diz respeito ao conceito teórico que tem sido desenvolvido pelos autores no Projeto Arqueológico Alto Jequitinhonha (PAAJ) vinculado ao Laboratório de Arqueologia e Estudo a Paisagem da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Minas Gerais, Brasil. O projeto encontra-se em fase de pesquisas de campo (2010-2011) com objetivo de levantamento e diagnóstico de sítios arqueológicos nos diferentes compartimentos geoambientais da área em estudo.

\*\* Arqueólogo. Correo electrónico: marcelo.fagundes@ufvjm.edu.br

\*\*\* Geóloga. Correo electrónico: dpiuzana@yahoo.com.br

*sitio arqueológico. Se sabe que los seres humanos recorren el ambiente en donde viven, en donde se establecen las percepciones y conceptos por medio de los procesos cognitivos y culturales. Igualmente, se comprende el paisaje como una construcción social, que tiene como base teórica la comprensión de los conceptos de: Establecimiento de Mauss, Lugar de Binford e Lugares Persistentes de Schlanger.*

**Palabras clave:** Paisaje, Establecimiento, Lugar, Lugares Persistentes.

### **Theoretical study on the use of the landscape concept in archaeological research**

• **Abstract:** *The landscape study in archaeology presumes the use of differentiated categories in different knowledge areas, having as focus the comprehension of the existing relations between humans and yours environments. This paper has as preoccupation presents the different paradigms in which the landscape concept has been used in archaeology, of the same way it has been enabling the enlargement of archaeological site notion. It is known that humans walking through the environments in which they live, in which perceptions and concepts are established by means of the cognitive processes and, consequently, cultural processes. In this case the landscape is comprehended as a social construction, having like theoretical base the concepts of établissement (settlement) by Mauss; Place by Binford and Persistent Places by Schlanger.*

**Key words:** Landscape, Settlement, Place, Persistent Places.

**-1. Introdução. -2. Os diferentes paradigmas do uso da paisagem em arqueologia. -3. O uso do conceito de lugar. -4. Considerações finais. -Lista de referências.**

*Primera versión recibida octubre 14 de 2009; versión final aceptada febrero 15 de 2010 (Eds.)*

## **1. Introdução**

O estudo da paisagem em Arqueologia envolve questões complexas sobre as maneiras com que grupos pré-históricos moldaram seus espaços<sup>1</sup>, situações que abarcam uma variedade de processos tanto relacionados à organização desse espaço, quanto a sua modificação em função de uma diversidade de propósitos que incluem: subsistência, questões de ordem econômica, social,

---

<sup>1</sup> Hodder (1987), em um trabalho comparativo entre Geografia e Arqueologia, apresenta a visão de que a primeira é uma ciência espacial, enquanto a outra tem no espaço um dos seus focos de estudo e que, durante muito tempo, dedicou-se a outras áreas (rituais, estilo/ função, arte, etc.). Atualmente, inclusive dentro das diversas recomendações de preservação patrimonial e do avanço da Arqueologia Pública, o espaço assume a posição de uma categoria analítica privilegiada.

política, cognitiva, ideológica, de poder, simbólica ou religiosa (Hodder, 1986).

Assim, a paisagem (arqueológica) assume o caráter de fenômeno social dentro de contextos históricos específicos e, como tal, transmite símbolos interpretáveis em meio à teia de significados em que está envolvida (Geertz, 2001<sup>2</sup>).

Sob esse viés, o que denominamos *espaço moldado* nada mais é do que a *paisagem enquanto construção social*, que amplia sensivelmente a noção de sítio arqueológico e, nesse processo, pode ser compreendida como um dos focos de análise da Arqueologia, pois traz consigo as marcas das diferentes ocupações em longa duração e, dessa forma, a possibilidade de *leitura* de conceitos caros à Arqueologia: continuidade e mudança, simbolismo, organização tecnológica, mobilidade, obtenção de recursos, sistema de assentamento e suas interconexões. Portanto, a intenção é explorar as *relações dialéticas* existentes entre as diferentes *facetas* que envolvem a Arqueologia enquanto disciplina: técnicas, métodos e processos epistemológico-conceituais.

Devemos nos lembrar de que o registro arqueológico encontra-se disposto no meio natural sendo influenciado por ações que regem esse meio: erosões, sedimentações, bioperturbações, uso e ocupação do solo, etc. (Schiffer, 1972). Todavia, o artefato deve ser compreendido além das características naturais, enquanto resultado das ações *sociais* de um grupo – o que nos remete à **noção de intencionalidade** (Johnsen & Olsen, 1992). Assim, como unificar<sup>3</sup> o ‘natural’ ao ‘humano-natural’ e a ‘natureza humana’, e como se dissociam da natureza-em-si-mesma, sem significado social?

Os estudos da paisagem em Arqueologia assumem, portanto, uma *postura multidisciplinar*, em que diferentes métodos e conceitos são envolvidos para a observação, apreensão e explanação de um fenômeno, ou seja, na ordenação e formulação dos fenômenos de modo que sejam suscetíveis à explicação (Dunne, 2007).

Ademais, não podemos nos esquecer de que o objeto de estudo da

---

<sup>2</sup> Geertz usa a Hermenêutica como base epistemológica para a interpretação da realidade cultural (como um texto literário ou uma obra de arte), de modo que seja possível a compreensão dos significados expressos pelo homem em sua realidade vivenciada. Sob esse viés, a cultura pode ser compreendida como um sistema público de símbolos, significados, textos e práticas e, dessa forma, **interpretável**, já que a mesma representa um mundo vivido pelos sujeitos, assim como a forma que se estabelecem nesse mundo. Portanto, a cultura representa os sujeitos em suas práticas sociais, uma vez que a compreensão da Antropologia Interpretativa foca o significado que instituições, ações, imagens, eventos, costumes, etc., têm para com esses sujeitos, sob a ótica de que a organização da vida social acontece através desses símbolos, como representações, e que seu sentido deve ser captado se intentarmos entendê-la e formular princípios sobre seu respeito. Na letra de Geertz (1989, p.66): “Denota [a cultura] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes em relação à vida”.

<sup>3</sup> Latour (1994) nos chama a atenção para a insustentabilidade da idéia de natureza como par oposto à cultura, devendo ser ambos concebidos como parte de um mesmo sistema de relações, em outras palavras, a divisão clássica da Antropologia em sistemas operativos e cognitivos (Nós e os Outros), ficaria muito pequena, sendo que ambos devem ser tratados simetricamente. Respondendo sensivelmente a nossas indagações – não há o que unificar no que é indivisível.

Arqueologia é o **registro arqueológico** em sua *totalidade contextual*, de modo que seja possível essa explanação com vistas à compreensão do comportamento humano em escala diacrônica e espacial<sup>4</sup>, via associações e inter-relações entre remanescentes culturais, a matriz arqueológica em que estão envolvidos e o entorno direito, portanto, a paisagem em seus elementos físico-bióticos.

Nos últimos anos várias disciplinas têm feito uso do conceito de paisagem, estruturando seus argumentos, sobretudo, advindos da Antropologia, Filosofia e Teoria Social. Entretanto, é sabido que posturas analíticas e compreensões diferenciadas foram assumidas pelas diferentes Ciências para se discutir o espaço/ paisagem. Por exemplo, em uma comparação entre a Geografia Cultural e a Arqueologia, a primeira tem se sustentado conceitualmente na Fenomenologia e na Hermenêutica, enquanto a outra se baseou, inicialmente, nos princípios Estruturalistas (Hodder, 1987).

Logo, o objetivo desse artigo é apresentar os diferentes modos de se pensar a paisagem em Arqueologia, assim como ressaltar a necessidade do *planejamento de estratégias* para pesquisas que tenham como foco a paisagem, de modo que privilegiem a garantia de um *elo* entre concepções e idéias multidisciplinares e os procedimentos de campo, princípios técnicos, teórico-metodológicos próprios da natureza epistemológica da Arqueologia enquanto Ciência, norteando o estudo do registro arqueológico (categorias, variáveis ambientais, processos formativos, etc.).

Assim, com base nesse elo, poderíamos sistematizar a problemática de uma dada pesquisa, de modo que haja a validação do que acreditamos ser uma preocupação central para a investigação em Arqueologia: compreender as relações entre humanos em seus ambientes em uma escala diacrônica, sob uma perspectiva holística e sistêmica, isto é, a observação e explanação dos fenômenos ou eventos de um todo coordenados entre si, de modo que funcionem como uma estrutura organizada.

Essa perspectiva vai além dos conceitos de territorialidade, troca de informações, estilo/ função da cultura material, acesso aos recursos naturais, etc., sem desmerecê-los; amplia a discussão do que representa a paisagem na organização social de um grupo e como registro arqueológico, inserido nessa matriz e coopera para a compreensão mais assertiva do que inferida do contexto sistêmico. É válido destacar que sob esse viés a paisagem é compreendida como uma *construção social*.

De qualquer forma, para se alcançar a compreensão efetiva que como se deu a relação dos humanos em seus ambientes, é necessária a ampliação de nossas investigações dentro de variáveis fundamentais para a Arqueologia, a saber:

- Compreender as características físico-bióticas dos locais de estudo

---

<sup>4</sup> Segundo Dannel (2007, p. 20), a maior virtude da Arqueologia enquanto ciência é a habilidade de lidar com o tempo e com a mudança.

(geologia, geomorfologia, aspectos climáticos, recursos hídricos, cobertura vegetal, fauna, etc.;

- Compreender os *loci* de ocupação continuada (Silva-Mendes, 2007), com base na hipótese de que o manejo da paisagem extrapole questões adaptativas e de subsistência, mas relacionado aos aspectos de ordem cognitiva, ao apego sentimental, às escolhas/ estratégias políticas, ideológicas ou ritualísticas, dentro de uma *rede de significação*;
- Compreender a paisagem como incorporada ao Fato Social Total, com base no conceito de estabelecimento de Marcel Mauss (1974a);
- Inferir como estão distribuídas as estruturas arqueológicas regionais, conforme as feições da paisagem, ou melhor, por meio do exame do registro arqueológico, inferir sobre as interações entre grupos humanos e os paleoambientes acerca da distribuição de recursos e exploração, padrão de mobilidade, escolhas relacionadas ao estabelecimento de sítios diversificados (residencial; de observação; de obtenção de matéria-prima; de pesca, caça e coleta; ritualísticos; etc.), lugares de uso contínuo, etc.;
- Buscar a interação diacrônica e holística entre sítios, não-sítios e diferentes espaços topográficos para a compreensão da paisagem (ou seja, em seus aspectos bióticos, abióticos e arqueológicos), enquanto definidora da área de atuação de um dado grupo pré-histórico e, portanto, sendo admitido um *status* de artefato para mesma.

Nesse caso, abordagens *naturais* se fundem às *culturais*, uma vez que são nas variantes ambientais que se obtêm as *pistas* da organização social do grupo (ou grupos), ou seja, análises focando questões: paleoambientais (clima, geologia, geomorfologia, cobertura vegetal, processos de sedimentação/ erosão); uso e ocupação do solo em escala diacrônica; estratificação de sítios; datações radiocarbônicas, etc.

Além do mais, a tarefa do arqueólogo é aliar/ interagir os dados empíricos (campo e laboratório), dentro de variáveis ambientais e culturais, com o arcabouço teórico construído em meio às diferentes posições e paradigmas disponíveis no pensamento arqueológico *passado e atual* que garantam a unidade entre essas concepções e a pesquisa empírica de campo, de forma a corresponder a um contexto sistêmico mais assertivo do que inferido.

Isto é, a partir do momento em que concebemos a teoria como alicerce que garante a legitimidade da pesquisa, partindo da premissa de que a utilização de procedimentos conceituais permite a reflexão e posterior explanação dos fenômenos observados, devemos ter consciência explícita de que a construção desse arcabouço deve estar coligindo diretamente com os paradigmas técnico-metodológicos, no que concebemos como uma visão sistêmica, diacrônica e holística da produção do conhecimento em Arqueologia (Hegmon, 2003).

Faz-se imprescindível o uso de diferentes técnicas, métodos e postulado teórico que, interligados, permitem a compreensão de *como as coisas vieram a ser com são*, na busca pela observação sistêmica dos fenômenos

para a reconstrução da dinâmica interna de uma dada sociedade via registro arqueológico, sobretudo por meio de dados coligidos à inferência sobre o contexto sistêmico em pré-história, justificando, portanto, a importância assumida pela Arqueologia da Paisagem para os estudos contemporâneos, nos quais artefatos ou sítios isolados não são capazes de elucidar com coerência esses *facts*.

## 2. Os diferentes paradigmas do uso da paisagem em arqueologia

Existem diferentes paradigmas sobre o uso do conceito ‘paisagem’ e, portanto, não há um consenso em Arqueologia, podendo ser pensado sob um viés mais ecossistêmico, ecológico-evolutivo, adaptativo, funcionalista ou culturalista, ou mesmo sob uma abordagem *hempeliana* como pressupõe o método hipotético-dedutivo utilizado por Lewis Binford em suas análises etnoarqueológicas, como meio de se obter uma *teoria de médio alcance* (Binford, 2001).

Segundo Moraes (2000, 2006), a Arqueologia da Paisagem (européia) tem como foco o *levantamento sistemático dos sítios arqueológicos* que privilegia uma ação não destrutiva representada por esses ‘levantamentos de área’. Logo, são realizadas intensivas pesquisas de identificação da distribuição de sítios em uma região, sobretudo com aporte das geotecnologias. Conseqüentemente, imprescindível à pesquisa arqueológica é a compreensão do *entorno dos sítios*, isto quer dizer, da paisagem onde se inserem os assentamentos pré-históricos, vista tanto em uma perspectiva natural, isto é, na sua materialidade, quanto em sua condição simbólica, grosso modo, como é pensada, interpretada e simbolizada pelos grupos que a ocuparam, fazendo parte de sua organização social como um todo<sup>5</sup>.

Assim sendo, há uma preocupação inerente entre os pesquisadores (mesmo de diferentes vertentes) com a utilização desses métodos e técnicas a fim de que se identifiquem os sítios arqueológicos (e lugares, geoindicadores ou marcos paisagísticos) dispostos na paisagem e interligados a ela, ou seja, o desenvolvimento de estudos sistemáticos e integrais do registro arqueológico e da paisagem, de forma que permita a compreensão da distribuição espacial (e relacional) dos assentamentos, ocorrências, locais de interesse arqueológico e, portanto, os possíveis usos do espaço por populações pregressas, no que Criado Boado (1991) definiu como uma estratégia de investigação, identificação e compreensão do registro arqueológico com vistas à reconstrução de paisagens arqueológicas, bem como os processos de continuidade e mudança que

---

<sup>5</sup> Segundo Silva-Méndes (2007, p. 142): “(...) [Dessa] relação entre Homem e Ambiente, apropriações simbólicas do espaço são compreendidas dentro de um delimitador territorial que forma uma paisagem cultural, representada, no registro etnográfico, pelos mitos associados aos grupos humanos que mantêm uma relação duradoura com o local em que vivem. Essas relações revestem-se dos elementos que o Ambiente disponibiliza como representam os mitos indígenas que reproduzem seus cenários de origem mesmo em ambientes distintos dos quais foram geridos e estabelecidos como tradição”.

constituíram a paisagem atual.

A Arqueologia da Paisagem envolve o uso de ferramentas multidisciplinares, sobretudo fornecidas pela Geografia, Geociências e Ecologia<sup>6</sup> a fim de compreender as maneiras pelas quais os grupos pré-históricos ocuparam e modificaram a paisagem em função de suas práticas econômico-produtivas, sociais e culturais, da mesma forma entendendo como as pessoas foram influenciadas, motivadas e restringidas por ela, em um processo de compreensão das diferentes sociedades humanas em seus ambientes, que ultrapassam o *possibilismo* ou o *determinismo* ambiental, apresentando uma visão de estudos que associem natureza e cultura em suas totalidades.

Além disso, partimos da premissa de que o manejo da paisagem abrange questões que extrapolam as condições adaptativas e de subsistência. Dessa forma, esse manejo estaria relacionado aos aspectos de ordem cognitiva, ao apego sentimental ao lugar, às escolhas/ estratégias, políticas, ideológicas ou ritualísticas, enfim faz parte de uma rede de significação.

Acreditamos que a interpretação da paisagem sob o ponto de vista *exclusivamente* ecológico, que a compreende como o meio que garante a subsistência de grupos pré-históricos que encontravam em seus recursos energia necessária para sua manutenção ‘físico-biológica’, não é uma visão de toda equivocada, uma vez que é por meio da captação desses recursos obteníveis no meio que qualquer grupo humano sobrevive e, certamente, ocupam posição de destaque nas estruturas do grupo. O que é discutível é a passividade desses grupos em relação ao meio.

Logo, essa visão ecológica pode ser considerada a *compreensão objetiva da paisagem*, pela qual se explica parte das relações homem *versus* meio. Contudo, se esquece (ou faz ‘nanica’) das particularidades do processo histórico, das escolhas que são de ordem puramente cultural, das graduações do fato, a consciência inerente à condição humana que permite a ordenação, classificação, os modos de pensar e de agir, o relativismo e as próprias escolhas.

Se o ser humano é capaz de pensar e repensar o meio que vive, por que se manteria passivo às condições impostas pelo ambiente? Indo mais além, a cultura é o que permite a organização social por meio dos sistemas de significação criados, recriados e transmitidos por um grupo e que, de certa forma, dá sentido à vida em sociedade. Ou seja, o mundo em sua materialidade é pensado e compreendido pelas sociedades *ditas* primitivas, diferente da lógica tecnicista do mundo ocidental, mas não menos objetiva (Lévi-Strauss, 2008).

Dessa forma, sendo a cultura um sistema de significação, o meio físico onde o homem se instala faz parte desse sistema e, portanto, acreditamos que,

---

<sup>6</sup> Além das Ciências Exatas, da Informação e Engenharia.



como outras estruturas, também ele faz parte do **fato social total** (Mauss, 1974b).

Como já afirmamos, somos adeptos à visão que compreende a paisagem enquanto uma construção social (ou elemento cultural), perpassando uma entidade física e assumindo um caráter duplo: o primeiro, enquanto sua inerente materialidade e o segundo, enquanto constituída por aspectos cognitivos e comportamentais, pois pode ser concebida como um sistema de signos e símbolos apropriados e transmitidos por sociedades humanas.

Portanto, a *paisagem* em que se inserem os assentamentos arqueológicos é vista aqui como um ambiente que ultrapassa os preceitos de uma entidade física intacta, mas que há uma relação intrínseca com a dinâmica cultural, compreendida como uma construção social, fundamentada pelos processos que atuam em uma sociedade.

Nessa ótica, as investigações arqueológicas devem transcender os espaços demarcados como assentamentos, para atender aos *espaços territoriais amplos*, ou seja, a paisagem arqueológica, percebida e compreendida pela sociedade que a ocupou cujas características são o resultado de fatores naturais e/ou humanos e suas inter-relações, no que Felipe Criado Boado caracterizou como conceito culturalista de paisagem (Criado Boado, 1991, p. 06).

Do mesmo modo, a compreensão dessas inter-relações entre sociedade *versus* paisagem é um vetor central para elegermos nosso corpo de indagações acerca das possibilidades e restrições de como grupos humanos (com diferentes estratégias/escolhas de sobrevivência e subsistência, adaptabilidade e universo simbólico-cultural), estavam se movendo, apropriando-se e definindo seu espaço.

Em suma, o enfoque exclusivamente ecológico em relação à paisagem não abarca toda a complexidade do modo de vida e cultura no passado, devendo ser interpretado, neste caso, “(...) como um símbolo das relações sociais entre indivíduos, famílias, bandos e grupo de bandos...” (Hitchcock & Bartram, 1998), somado a sua dimensão ecológica e estratégica para captação de recursos intrínseca ao sistema produtivo e econômico de um dado grupo. A paisagem além da dimensão material que ocupa dentro do modo de vida de dados grupos humanos, também sustém um espaço simbólico vinculado ao apego sentimental (local dos ancestrais), aspectos cognitivos, que consideram um comportamento altamente específico, social e culturalmente determinado.

Nessa tentativa de garantir a *interface* entre diferentes paradigmas sob um olhar multidisciplinar, optamos em pensar a paisagem ‘arqueológica’ a partir da definição de **lugar**, para compreensão dessas inter-relações entre sociedade *versus* paisagem, na intenção de eleger um número significativo de hipóteses acerca do uso social dos espaços, função de sítio, mobilidade e sistema regional de assentamento (Binford, 1982, 1992; Schlanger, 1992). Além disso, após um processo reflexivo desse cruzamento de dados, métodos e paradigmas, acreditamos que a definição de ‘**estabelecimento**’ (Mauss,

1974a) fornece-nos subsídios importantes para realmente acreditar na seguinte perspectiva, aparentemente linear, mas extremamente complexa, a saber: artefatos – concentrações/ associações e estruturas, fatores relacionais – sítios arqueológicos – estabelecimentos – lugares persistentes – sistema de assentamento – paisagem (quadro 01).

### 3. O uso do conceito de lugar

O uso da definição *lugar* tem assumido grande relevância nas pesquisas arqueológicas da atualidade, sobretudo a partir da premissa estabelecida por Lewis R. Binford em *Archaeology of Places* (1982), pela qual o arqueólogo deve *expandir suas análises para além do sítio arqueológico*, compreendendo as características dos espaços topográficos em que diferentes tipos de sítios (e não-sítios<sup>7</sup>), componentes de um sistema regional de assentamento, estão distribuídos<sup>8</sup>.

Sob esse olhar, Binford (1982) indica a necessidade de inferir como estão distribuídas as estruturas arqueológicas em termos regionais, conforme as feições da paisagem, ou melhor, por meio do exame do registro arqueológico, inferir sobre as interações entre grupos humanos e os paleoambientes acerca da distribuição de recursos e exploração; padrão de mobilidade, escolhas relacionadas ao estabelecimento de sítios arqueológicos diversificados (residencial; de observação; de obtenção de matéria-prima; de pesca, caça e coleta; ritualístico, etc.).

Segundo Binford, os sítios distribuídos no espaço geram o que ele chama de assentamentos, resultados de diferentes ocupações. Para compreendermos esses padrões devemos levar em conta: (01) a frequência com que ocupações ocorreram em diferentes lugares e (02) os processos que geraram associações entre o material arqueológico nos sítios. Para tanto, devemos compreender os processos que operaram no passado, o que o autor denomina como a habilidade do pesquisador em inferir corretamente as causas dos efeitos observados, ou seja, da *formação do registro arqueológico*.

Além disso, o modo pelo qual um grupo usa o *habitat* está diretamente condicionado pelo padrão de mobilidade e o retorno para o sítio habitação/base, tal condição vinculada às características biogeográficas do território

---

<sup>7</sup> Acreditamos que a ausência de evidência empírica de ocupações humanas, em certos espaços de uma área arqueologicamente definida, é um dado de suma importância que deve ser cautelosamente analisado. Ou seja, a ausência é uma evidência.

<sup>8</sup> A diferença entre o conceito de estabelecimento de Mauss e o conceito de lugar de Binford ocorre na concepção desse último sobre cultura e sua percepção mais funcional e adaptativa; além disso, a base *mauassiana* é a percepção das relações sociais de sociedades viventes, enquanto para Binford o foco seria a compreensão dos processos organizacionais do grupo etnográfico com vistas à compreensão dos processos formativos. Acreditamos que, apesar da aparente dicotomia entre os dois pensamentos, ambos ampliam a noção do sítio arqueológico (ou aldeia/ acampamento) em direção à compreensão dos *loci* de ocupação. Binford, sob uma pretensão arqueológica, e Mauss sob uma ótica etnológica, por assim dizer. Assim, a concepção de Binford acaba por ser apropriada uma vez que está pensando as estruturas conceituais para a Arqueologia, com vistas à compreensão do complexo situacional de sítios e, conseqüente, sistemas de assentamento.

e, portanto, sempre existindo uma *geografia cultural* na área de atuação dos grupos pré-históricos. Por padrão de mobilidade, o autor entende a maneira pela qual a paisagem ao redor do sítio base é diferentemente ajustada em relação à distribuição de recursos, uma vez que “é por meio da mobilidade que um dado local pode ser modificado em função do sistema humano” (Binford, 1982, p.08).

E, finalmente, Binford nos alerta do perigo em considerarmos as relações entre *episódios deposicionais* e *episódios ocupacionais*.

Segundo ele, os índices e magnitudes da estratificação dos remanescentes arqueológicos são geralmente conseqüências de processos operando independentemente (ou quase) dos episódios ocupacionais, visto que os processos de deposição são relativos aos índices da dinâmica geológica da área. Nesse caso, várias ocupações, dependendo dessa dinâmica, podem ser estratificadas juntas, de modo que, quando evidenciadas, representem uma única ocupação.

Para Binford (1992), a garantia de uma compreensão efetiva do passado está relacionada ao entendimento das *dinâmicas que envolvem a formação do registro arqueológico*, sobretudo, de que forma se manifestam. Para tanto se faz necessário: (01) Estudo sobre o processo de formação do registro arqueológico e como este reflete o papel e seus desempenhos na organização do passado, ou seja, compreensão dos níveis de sedimentação e erosão, geomorfologia, processos pós-deposicionais e (02) Por meio desse exame, inferir sobre a variabilidade em dimensões sincrônicas e diacrônicas.

Os sítios contemporâneos componentes de um sistema de assentamento, portanto, *não são similares dentro dos contextos organizacionais em que fazem parte*, muitas vezes contendo inventários tecnológicos distintos, ou seja, apresentando conjuntos artefatuais e distribuições, estruturas e dimensões diferenciadas; contudo sendo considerados *complementares*.

Os artefatos de curadoria, por exemplo, podem estar mais bem representados em um sítio, enquanto em outros são mais comuns os expeditos; estruturas de combustão podem ocorrer com mais frequência e em desiguais organizações; diferentes tipos e distribuição de restos faunísticos são esperados no sítio base e na estação de caça, assim por diante.

Conseqüentemente, muitos pontos importantes são indicados em seu texto (Binford, 1982), entre os quais:

- Que para entender o passado é inerente à compreensão dos lugares, ou seja, da paisagem;
- Que se devem compreender os processos deposicionais de uma área e, antes de tudo, que não existe relação entre os episódios deposicionais e o sistema cultural;
- Que há diferenças entre o sítio base e locação de atividades específicas de ordem organizacional, passíveis de reconhecimento via registro arqueológico;
- Que as características biogeográficas influenciam o uso/ padrão do

sítio base;

- Que diferentes sítios, inclusive com inventário tecnológico diversificado, podem ocorrer em uma mesma área;
- Que a mobilidade confere diferentes usos na paisagem (geografia cultural).

Ampliando esse conceito, podemos considerar que os lugares, entendidos como subconjuntos da paisagem, fazem parte da rede de significação cultural e, por isso, as repetições do uso destes permitem a enumeração de **recorrências** e **variabilidade** (continuidade e mudança).

Cada sociedade, por meio desse pensamento, teria “padrões culturais” próprios de percepção e uso da paisagem, de ordem moral, econômica, política, religiosa, etc. Assim, ao utilizarmos o conceito de lugar, priorizamos a “união” entre sítios, não-sítios e espaços topográficos para compreensão da paisagem (ou seja, em seus aspectos bióticos, abióticos e ‘arqueológicos’), enquanto *definidora* da área de atuação de um dado grupo pré-histórico.

Por conseguinte, as análises dos então chamados *lugares* partiriam de estudos sobre geologia, geomorfologia, do microclima, dos processos e índices de erosão e deposição, e distribuição de recursos, ou seja, inicialmente em uma dimensão geocológica ou biogeográfica.

Um segundo momento é marcado pelo estudo da estratificação (ou paleoníveis no solo) dos sítios escavados, ou seja, do processo de formação dos depósitos culturais de modo que indicassem hipóteses sobre períodos de ocupação, abandono e re-ocupação.

E, finalmente, por meio dos dados obtidos, analisar, interpretar e inferir a dimensão sócio-cultural da paisagem em termos de perceptos e conceitos, memória sócio-histórica, apego sentimental, cognição, universos político, religioso, simbólico, etc.

Mas qual seria a base empírica dessa última análise? Qual o método de análise dos objetos supracitados?

Ao nosso olhar, por meio do exame da organização social, da tecnologia, da variabilidade intra e inter sítios, da mobilidade e uso espacial (sincrônico e diacrônico), tendo como aportes a distribuição espacial dos sítios (e relacional), análise das áreas de atividade, das estruturas (concentração cerâmica, combustão, bolsões de lascamento, restos faunísticos, etc.), possíveis rotas de mobilidade, distribuição de sítios de registros gráficos, etc.

As análises e posteriores dados geográficos, biológicos e culturais constituiriam recursos capazes de elucidar as relações homem *versus* meio, dentro de uma concepção holística e sistêmica, compreendendo, assim, a paisagem em sua totalidade. Além disso, compreender os lugares significa ampliar nossas análises de forma a inferirmos sobre os meios pelos quais os grupos pré-históricos estruturavam suas estratégias de mobilidade, utilizavam diferentes espaços para a realização das tarefas cotidianas, enfim, apropriavam-se ativamente da paisagem em função de suas necessidades sócio-culturais, ideológicas e econômicas, que foram sendo delineadas em meio à dinâmica

cultural e ao próprio processo histórico de conhecimento do local, da atribuição de valores e das já faladas inter-relações entre sociedade e ambiente.

Na verdade, nossa interpretação de lugar privilegia uma releitura por meio das mais variadas definições tanto ‘processuais’, quanto ‘pós-processuais’ ou “pós-pós-processuais”; justificando-se, sobretudo, por esta ampliar a noção de sítios arqueológicos, de compreender que o estudo de sítios isolados não satisfaz as premissas da pesquisa e que, portanto, entende que a paisagem seria o foco principal da intervenção arqueológica, com o uso até mesmo ‘abusivo’ de levantamentos sistemáticos de área sob a ótica do ‘*fator geo*’ (Moraes, 2000). Tal fato implicaria pesquisas multidisciplinares abrangendo questões acerca de geologia, geomorfologia, paleoambiente, palinologia, cobertura vegetal, fauna, uso atual do solo, etc.

O conceito de lugar pode ser entendido como uma reação à ortodoxia que vinculava a pesquisa arqueológica exclusivamente ao estudo de sítios arqueológicos com presença de cultura material, ou seja, trata-se de uma oposição às pesquisas que focam o estudo de sítios isolados, indicando a necessidade de uma Arqueologia de área (ou regional).

De qualquer forma, em meio a um emaranhado de conceitos, preferimos o estabelecido por Sarah Schlanger (1992), compreendendo o uso da paisagem em termos do que a autora denominou como *persistent places*, ou seja, locais usados repetitivamente durante a ocupação de uma região; partindo do pressuposto de que em função de certas particularidades (tanto de ordem histórica, econômica, política, social, religiosa ou cultural), os espaços são ocupados em longa duração refletindo na distribuição e formação do registro arqueológico.

#### 4. Considerações finais

Enfim, o uso do conceito de lugar sob a ótica da Arqueologia da Paisagem aqui abordado, implica a *ampliação da noção de sítio arqueológico*, compreendendo os espaços sociais, os *não-sítios*, as ocorrências; muito próximo do que Mauss definiu como *domínio* em sua noção de estabelecimento, todavia em um sentido mais específico para o uso em Arqueologia, pois sob a ótica dos *lugares persistentes*, pressupõe-se a paisagem em sua totalidade, em que o *Locus* de ocupação ultrapassa o sítio arqueológico, estando constituído por elementos bem demarcados no sistema sociocultural, por meio de fronteiras estabelecidas enquanto elemento de significação e formados por todos os locais de uso continuado, tanto em uma perspectiva sincrônica, quanto diacrônica.

Dessa forma, a intenção do conceito é mapear a utilização em longa duração dos *Loci*, refletindo sobre as condições que permitiram certas escolhas/estratégias e as inter-relações entre sociedade *versus* meio.

Sob esse viés, as relações homem *versus* meio não são compreendidas como um modo de superação das necessidades de subsistência, como dado

na Ecologia Cultural de Julien Steward<sup>9</sup> (por exemplo), mas enquanto um modo eficaz de regulação entre os fatores de ordem ambiental e as estruturas sócio-culturais. O modo de vida, nesse caso, é dado por questões relacionadas ao social, mas não distanciadas da natureza, o que nos permite inferir que cultura e natureza são *fenômenos de totalidade*, em um sistema harmônico e interconectado, de forma a garantir uma unidade coesa e de equilíbrio entre ambos, se assim podemos nos reportar.

De qualquer forma, a Arqueologia apresenta condições epistemológicas e metodológicas para o estudo e compreensão da paisagem enquanto *integradora* do registro arqueológico e, portanto, portadora de significação. Além disso, fazendo uso de métodos importados de outras Ciências, alcançaremos observações mais assertivas do que deduzidas, nos quais o **contexto** acaba sendo a *chave-mestra* de nossas análises. Ou seja, o contexto, enquanto unidade básica interpretativa para Arqueologia, pressupõe totalidade, que é alcançada via inter-relações e associações existentes entre nosso objeto de estudo: **o registro arqueológico**.

Estamos convencidos da *necessidade* de estudos sobre a paisagem em Arqueologia, ampliando a noção de sítio arqueológico para o estabelecimento de Mauss (1974a); dos *loci* de ocupação continuada e dos lugares persistentes, compreendendo a cultura e natureza como integradas no que podemos denominar como paisagem arqueológica, partindo do pressuposto de que grupos pré-históricos percorriam diferentes espaços no meio físico-biótico motivados por uma série de questões, aqui explicitadas, mas dentro de *marcos paisagísticos* que, mesmo que fluidos, demarcavam seus espaços sociais.

Temos buscado, portanto, a elaboração de pesquisas controladas<sup>10</sup> por dados em níveis diferenciados de uma construção de analogias ambientais/ tecnológicas/ etnográficas, para se tratar o contexto arqueológico como a segurança e limitações de se tratar um contexto sistêmico, estruturando essas analogias em dimensões históricas e ambientais dinâmicas, construindo-se unidades interpretativas conexas aos estudos da Antropologia, Geografia Humana, Geologia, Geomorfologia, Paleoambiente, Ecologia, enfim, do meio físico-biótico como integrado à cultura.

Essa escolha parte do princípio de que qualquer tipo de determinismo (ou mesmo o possibilismo ambiental) não pode ser levado a cabo em uma

---

<sup>9</sup> Ou seja, as relações homem *versus* meio não podem ser compreendidas como um modo de superação das necessidades de subsistência, mas sim enquanto um modo eficaz de regulação entre os fatores de ordem ambiental e as estruturas sócio-culturais. Temos consciência de que a antropologia *stewardiana* influenciou significativamente a compreensão processual das relações ambiente *versus* cultura, sendo o primeiro definido por seu caráter funcional e adaptativo, enquanto a cultura, entendida como um fenômeno estável, não cooperaria para as mudanças em termos organizacionais. Essa rigidez, típica dos anos 1960/1970, foi sendo substituída por uma visão mais integrada (que acreditamos ser mais condizente aos estudos arqueológicos), entre *as coisas da natureza e do espírito*, para usar o postulado de Dilthey (para discussão sobre o processualismo na atualidade. Hegmon, 2003).

<sup>10</sup> Esses conceitos estão sendo atualmente aplicados no Projeto Arqueológico Alto Jequitinhonha (PAAJ) pela equipe do Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

pesquisa multidisciplinar. Ou seja, nossa produção científica estará focada na compreensão sistêmica da dinâmica relacional entre os diversos níveis de organização e interação entre cultura e a paisagem. Nesse caso, como Bruno Latour (1994), partiremos da premissa de que é insustentável a partição do mundo entre natureza/cultura, Nós/Outros, como pólos opostos da realidade.

### Quadro 01: Fenômenos observados e constituição do pensamento reflexivo em Arqueologia

Fenômeno	Níveis	Categorias interpretativas	Categorias interpretativas
<b>Conjuntos artefatuais (Forma/ Função)</b>	Técnica	Estatístico-comparativo	
	Método	Cadeia operatória	
	Teoria	Organização social e tecnológica como integrante do fato social total	Dimensões: Sociológica; Histórica; Fisio-psicológica
<b>Sítios Arqueológicos (Estrutura)</b>	Técnica	Decapagens/ níveis artificiais	
	Método	Superfícies amplas	
	Teoria	Dinâmica cultural baseada no princípio de mudança em termos espaço-temporais	Análises intra-sítio; Processos formativos
<b>Paisagem (Processo)</b>	Técnica	Observação e levantamentos sistemáticos	Forma, função estrutura e processo
	Método	Geoindicadores (direto) Etnoarqueologia (indireto)	
	Teoria	Paisagem como construção social (fenômeno a ser analisado e interpretado)	Conceito de estabelecimento; Conceito de lugares persistentes/ geoindicadores

### Lista de referências

- Binford, L. R. (1982). The Archaeology of Place. *Journal of Anthropological Archaeology*, 01, pp. 05-31.
- Binford, L. R. (1992). *Seeing the present and interpreting the past – and keeping things straight*. In: Rossignol, J. & Wandsnider, L. Space, Time and Archaeological Landscapes, (pp. 43-59). New York: Plenum.
- Binford, L. R. (2001). *Constructing Frames of Reference – an analytical method for archaeological theory building using hunter-gatherer and environmental data sets*. Berkley: University of California Press.



- Criado Boado, F. (1991). Construcción social del espacio y reconstrucción arqueológica del paisaje. *Boletín de Antropología Americana*, 24, pp. 5-29.
- Dunell, R. C. (2007). *Classificação em Arqueologia*. São Paulo: Edusp.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Geertz, C. (2001). *O Saber Local*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Hegmon, M. (2003). *Setting theoretical egos aside: issues and theory in North American Archaeology*. *American Antiquity*, 68 (02), pp. 213-243.
- Hitchcock, R. K. & Bartram, L. E. (1998). *Social boundaries, technical system, and the use of space and technology in the Kalahari*. In: Stark, M. *The Archaeology of Social Boundaries*. Washington: Smithsonian Institution Press, pp. 12- 49.
- Hodder, I. (1986). *Reading the Past*. Cambridge: Cambridge Press.
- Hodder, I. (1987). *Converging traditions: the search for symbolic meanings in archaeology and geography*. In: Wagstaffe, J. M. (ed.) *Landscape of Culture: geographical and archaeological perspectives*. New York: Basil/Blackwell.
- Johnsen, H. & Olsen, B. (1992). *Hermeneutics and Archaeology: on the philosophy of contextual archaeology*. *American Antiquity*, 57 (03), pp. 419-436.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia Simétrica*. São Paulo: Editora 34.
- Lévi-Strauss, C. (2008). *O Pensamento Selvagem*. 9ª ed. Campinas: Papirus.
- Mauss, M. (1974a). *Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimó*. In: *Sociologia e Antropologia*, (pp. 237-331). São Paulo: Edusp.
- Mauss, M. (1974b). *Ensaio sobre a Dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. In: *Sociologia e Antropologia*, (pp. 37-184). São Paulo: Edusp.
- Morais, J. L. de (2000). *Tópicos da Arqueologia da Paisagem*. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo*, MAE/USP, 10, pp. 03-30.
- Morais, J. L. de (2006). *Reflexões acerca da Arqueologia Preventiva*. In: Mori, Souza, Bastos & Gallo (org.) *Patrimônio: atualizando o debate*, (pp. 191-220). Brasília: Iphan.
- Schiffer, M. B. (1972). Archaeological Context and Systemic Context. *American Antiquity*, 37 (2), pp. 156-165.
- Schlanger, S. (1992). *Recognizing Persistent Places in Anasazi Settlement Systems*. In: Rossignol & Wandsnider. *Space, Time, and Archaeological Landscapes*, (pp. 91-112). New York and London: Plenum Press.
- Silva-Mendes, G. L. (2007). *Caçadores coletores na serra de Paranapiacaba durante a transição do Holoceno médio para o tardio (5920 a 1000 anos A.P.)*. 503f, 2v. Dissertação (Mestrado em Arqueologia). Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, MAE/USP, 2007.

---

**Referencia:**

Marcelo Fagundes y Danielle Piuzana, "Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 205-220.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---

## Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?\*

**Sônia Maria da Silva Araújo\*\***

Professora adjunta do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA), Brasil, Coordenadora o Grupo de Pesquisa “Constituição do Sujeito, Cultura e Educação” – ECOS.

• **Resumo:** *O artigo identifica a educação do campo como fenômeno social que pode ser analisado com base na teoria pós-colonial. Todavia, ressalta-se que isto não é possível sem um deslocamento da matriz originária da teoria. Com base na desconstrução do discurso defende-se que a educação do campo é uma prática pós-colonial não porque no seu discurso o Brasil aparece como um país que não superou as mazelas do colonialismo ou porque continua a manifestar marcas da colonização portuguesa; nem porque o Brasil, na condição de país periférico na ordem transnacional do capitalismo global, foi um país que se deixou subordinar. Mas porque os discursos da educação do campo manifestam resistências e enfrentamentos contra forças políticas internas e externas de seu território.*

**Palavras-chave:** pós-colonialismo, enfrentamento propositivo, educação do campo.

### ¿Campo de la educación en Brasil: un discurso más allá de lo post-colonial?

• **Resumen:** *El artículo identifica el campo de la educación como un fenómeno social que puede ser analizado con base en la teoría postcolonial. Sin embargo, se insiste en que esto no es posible sin un cambio en la matriz original de la teoría. Con base en la deconstrucción del discurso se argumenta que el campo de la educación es una práctica post-colonial, no porque el Brasil aparezca como un país que no superó los males del colonialismo o porque continúa expresando las marcas de la colonización portuguesa; ni porque Brasil, en la condición de país de la periferia en el orden transnacional del capitalismo global, fue un país que se dejó subordinar. Más allá de estos argumentos se plantea que los discursos del campo de la educación, expresan resistencias y luchas contra las políticas internas y externas de su territorio.*

\* Uma versão deste texto foi apresentada no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em 2008, Brasília-Distrito Federal, Brasil.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), fez estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (CES/FE/UC). E-mail: [somentesoniamaria@hotmail.com](mailto:somentesoniamaria@hotmail.com)

**Palabras clave:** Poscolonialismo, luchas propositivas, Campo de la Educación.

### **Education of the field in Brazil: a discourse post-colonial?**

• **Abstract:** *The article identifies the education of the field as a social phenomenon that can be particularly being analyzed on the basis of the post-colonial theory. However, it is stood out that this is not possible without a certain displacement and unfolding of the matrix derived from the theory. On the basis of the critical deconstruction of the discourse people defend that the education of the field is an after-colonial practice not because in its discourse Brazil appears as a country that did not surpass blot of the colonialism or because in it continues to reveal marks of the Portuguese settling; nor because Brazil, in the condition of a peripheral country in the transnational order of the global capitalism, was a country that let itself be subordinated or dependable. But because of the discourses of the field education reveal resistance practice and willful confrontation against forces internal and external politics of its territory.*

**Key words:** post-colonial, willful confrontation, education of the field.

*Primera versión recibida octubre 26 de 2009; versión final aceptada mayo 21 de 2010 (Eds.)*

**-1. Introdução. -2. Situando a teoria pós-colonial. -3. O discurso pós-colonial e o discurso da educação do campo: reflexões epistêmico-sociológicas. -Lista de referências.**

### **1. Introdução**

Este texto estabelece relações entre educação do campo e teoria pós-colonial. Ele resulta de um estudo mais amplo, que tem por objetivo compreender o lugar que a produção do conhecimento em educação do campo ocupa no contexto atual de novas construções paradigmáticas, para situar sua importância epistêmica enquanto estratégia política contra a globalização imposta pelo neoliberalismo. Nesta direção, ele responde às seguintes questões: (1) Que lugar ocupa a educação do campo no atual processo de construções paradigmáticas? (2) Que complexidades epistêmicas este lugar enseja? Por fim, com base na Epistemologia do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2005a), identificamos a produção em educação do campo como potencialmente pós-colonial.

O texto está composto de duas partes. Na primeira, situamos a teoria pós-colonial. Na segunda, apontamos, com base na possibilidade da crítica do discurso da educação do campo no Brasil enquanto experiência local, limites e alterações necessárias à própria teoria. No contexto da relação entre um e

outro, questionamos o poder das teorias gerais em tentar explicar fenômenos sociais locais, sem perder de vista que o pós-colonialismo é uma teoria com certo grau de abertura e que, por isso, ajusta-se aos objetos sobre os quais tenta explicar. Em última instância, colocamos em questão as teorias euro-ocidentais tão utilizadas pelos estudiosos da educação, e que, não raro, acabam por enquadrar as experiências da educação em teorias muitas vezes articuladas a projetos econômicos, sociais e políticos que em nada contribuem para o avanço e a crítica da educação no Brasil.

## **2. Situando a teoria pós-colonial**

A teoria pós-colonial é constituída, basicamente, por uma matriz de autores assim representados: (1) indianos, africanos e palestinos diasporizados; (2) caribenhos; (3) europeus, especialmente ingleses e portugueses; (3) latino-americanos. Todavia, importa ressaltar, como salienta Boaventura de Sousa Santos (2002), que o pós-colonialismo é um fenômeno basicamente anglo-saxônico e, como tal, toma como realidade fundadora o colonialismo britânico.

Do conjunto dessa matriz há os que trabalham (e esta é uma vertente forte) no âmbito da teoria literária e estão vinculados à tradição anglo-saxônica, ainda que Robert Young, teórico anglicano da crítica literária, por exemplo, desenvolva sua analítica na perspectiva da crítica antropológica e da história social; há outros, localizados no âmbito das ciências sociais, que estão mais afeitos à cultura ibérica. Para Costa (2006, p. 83), “os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica única”.<sup>1</sup> Trata-se, completa:

De uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade (Costa, 2006, p. 83).

No caso dos primeiros – os autores mais próximos da teoria literária – o pós-colonialismo (ou pós-colonialismos) emerge como uma teoria crítica que constata, no bojo da produção literária dos países descolonizados no século 20, as marcas da colonização como acontecimento e, neste caso, a história é um campo demarcatório para a compreensão *do que é e do que não é* pós-colonial. Também, na perspectiva política, nesse âmbito, recupera-se a “voz do silenciado” e identifica-se nesta o hibridismo inerente aos povos colonizados, daí sua aproximação com os escritos de Bakhtin e os *cultural studies* da Universidade de Birmingham. Para Bakhtin (1992) a hibridação é a presença simultânea de duas consciências linguísticas diferentes em um

---

<sup>1</sup> Para Mignolo (2003), o pós-colonial é uma expressão ambígua, às vezes perigosa, outras vezes confusa, e em geral limitada e empregada inconscientemente. No caso específico da América Latina ele sugere o uso do termo pós-ocidentalismo, criado por Retamar, no lugar de pós-colonialismo porque ele dá uma melhor idéia do discurso crítico da América Latina sobre o colonialismo.

único enunciado. Para Bhabha (2003), autor do pós-colonialismo que mais investe no hibridismo como estratégia de compreensão, o hibridismo revela, no discurso colonial, como a autoridade no discurso dominante é eivada de saberes negados, isto é, de saberes dos colonizados, revelando os entremeios das fronteiras das identidades coletivas. O hibridismo é, para este autor, um “Terceiro Espaço”: um lugar de resistência e oposição ao domínio; um lugar de contradições e ambivalências em que a diferença se constitui. Para Young (2005) o hibridismo é uma única coisa a partir de duas; uma curiosa operação binária. Em Boaventura de Sousa Santos o hibridismo é tratado como um espaço que cria abertura na medida em que descredibiliza as representações hegemônicas e desloca os antagonismos polarizantes puros que os constituem.<sup>2</sup> Para Said (1995) todas as culturas são híbridas, heterogêneas, extremamente diferenciadas, sem qualquer monolitismo; mas, destaca, é importante que o hibridismo não apague a marca forte do imperialismo, que produziu o nativo como inferior, incapaz de ser superior e competente. Para Boaventura de Sousa Santos (2006) o pós-colonialismo deve ser entendido em duas acepções: como período histórico, que sucede a independência das colônias; como conjunto de práticas e de discursos performáticos que desconstroem a narrativa colonial do colonizador e a substitui por narrativas escritas pelo colonizado. Nesta segunda acepção inserem-se os estudos culturais, que fazem críticas aos silêncios das análises pós-coloniais na primeira acepção. O pós-colonialismo no viés dos estudos culturais pressupõe a hierarquia colonial e a impossibilidade do colonizado expressar-se em seus próprios termos no âmbito de sua produção cultural. Por esta ótica, pode-se, alerta-nos o autor, ocultar ou esquecer a materialidade das relações sociais e políticas que tornam possíveis estas produções, daí a necessidade de se operar não apenas uma análise cultural, mas também econômica, social e política. Ressalta ainda Santos que o pós-colonialismo na vertente dos estudos culturais tende a minimizar as relações políticas que ele promove e as resistências delas decorrentes.

No caso dos segundos – os localizados no âmbito das ciências sociais –, o pós-colonialismo tenta se impor como uma teoria crítica que identifica, para além do processo de descolonização enquanto acontecimento, no conjunto de práticas sociais e culturais, as marcas de um colonialismo que não findou, mas que se transformou. Para estes, a economia e a cultura de um modo geral (isto é, para além da produção literária) são os grandes indicadores de domínio e subjugação e as resistências e enfrentamentos a constatação de que politicamente os confrontos ensejados pelo capitalismo

---

<sup>2</sup> Os textos “Visão do Paraíso”, de Sergio Buarque de Hollanda (1994 [1959]), e “O diabo e a terra de Santa Cruz”, de Laura de Mello e Souza (1987), revelam, com singular propriedade, as representações opostas, construídas pelo colonizador português, e ainda correntes sobre o Brasil. De um lado, o Brasil como o jardim do Éden, presente nas primeiras cartas dos “descobridores”; de outro, o Brasil como o inferno, dominado pelo demônio e o purgatório dos brancos. A maldição das origens é destacada por Mello e Souza: “natureza edênica, humanidade dominada pelo demônio e colônia entendida como um purgatório foram as formulações mentais que os homens do Velho Mundo aplicaram ao Brasil durante os três primeiros séculos de sua existência” (1987, pp. 84-85). Para Leonardi (1996) foi mesmo esta visão apresentada por Laura de Mello e Souza que predominou.

e pelo imperialismo estão mais do que nunca vivos. Para Costa (2006) os estudos pós-coloniais podem vir a enriquecer as ciências sociais, já que eles põem em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, o “resto do mundo”, como um “ainda não existente”.<sup>3</sup> Para Marc Ferro (2004), a independência fez as ex-colônias se livrarem dos colonos, mas não do imperialismo nem de certos traços do colonialismo. Hoje, diz ele, pode-se falar de um imperialismo das multinacionais ou mesmo de um imperialismo multinacional. As potências imperiais, segundo Ferro, deixaram de controlar as colônias de dentro e passaram a ser representadas, invisivelmente, por grandes bancos, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Antes, ressalta, as populações dominadas sabiam quem era o seu opressor estrangeiro, mas agora, na era da globalização, sua dependência é anônima. Para Santos (2005b), o sistema financeiro, para além do capitalismo produtivo, é o grande responsável pela geração da subjugação e da exclusão no mundo.

O pós-colonialismo de um modo geral na verdade retoma, após alguns longos anos de estruturalismo, a questão do sujeito, sua constituição, razão, resistência e ação política. Como ressalta Bhabha (2003), a pós-colonialidade é um salutar lembrete das relações neoliberais remanescentes no interior da “nova” ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. E isto, destaca ainda o autor, permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência. Sob o desafio de tentar recuperar esse sujeito, é o próprio Hami Bhabha (2003) quem assume dar ao pós-estruturalismo uma proveniência pós-colonial ao enfrentar o desafio de Terry Eagleton em produzir uma teoria do sujeito capaz de apreender a transformação social ao mesmo tempo enquanto difusão e afirmação, morte e nascimento do sujeito. Para Costa (2006) os estudos pós-coloniais têm proximidade com três correntes ou escolas contemporâneas: o pós-estruturalismo, o pós-moderno e os estudos culturais. Para Said, o pós-colonialismo, diferente do pós-moderno, traz de volta as discussões sobre a resistência, o engajamento e a história local. Assim, destaca:

Seria errado sugerir que em grande parte das melhores obras pós-coloniais, que proliferam tão dramaticamente a partir do início da década de 1980, não haja uma forte ênfase no local, no regional e no contingente: ela existe, mas me parece estar conectada de forma muito interessante, na sua abordagem geral, a um conjunto universal

<sup>3</sup> Inspirado em McLennan, Costa (2006) defende que os estudos pós-coloniais alvejam a sociologia clássica em três pontos: (1) deslegitimam uma certa sociologia do subdesenvolvimento, mostrando que esta insiste na representação de um outro inferior e carente de civilização; (2) atinge a sociologia multiculturalista ou pluralista ao mostrar que a idéia de um espaço imparcial de representação de diferenças culturais preexistentes é implausível; (3) se contrapõe a uma teorização generalizante. Mas, destaca Costa (2006) que o alvo mesmo dos estudos pós-coloniais é a macrosociologia da modernização e sua grande contribuição está em construir “um marco analítico que permite ao mesmo tempo estudar a relação entre sujeito e discurso e identificar o espaço de criatividade do sujeito. Esta contribuição dos estudos pós-coloniais permanece impar e, seguramente, ajuda as ciências sociais a, finalmente, reencontrar seu vigor criativo” (Costa, 2006, p. 109).



de interesses, todos relativos à emancipação, a atitudes revisionistas para com a história e a cultura, e a um emprego difundido de modelos e estilos teóricos recorrentes. Um tema de grande importância tem sido a crítica consistente ao eurocentrismo e ao patriarcalismo. (Said, 2007, p. 464).

Dentre os autores indianos, africanos, europeus e latino-americanos há os que se aproximam mais do pós-colonialismo na vertente da teoria literária e os que se aproximam mais da crítica social e produção cultural de um modo geral, o que não significa não haver laços entre ambas e, por vezes, bifurcações. Aliás, Bhabha, como ninguém, retira das interpretações que faz da literatura a condição pós-colonial, portanto abstrai os elementos sociológicos fundamentais do pós-colonialismo. Para Gilroy (2001) e Appiah (2007) esses elementos são a transformação social e o combate à opressão. Para Mignolo (2003), os próprios *loci* pós-coloniais de enunciação. Para Boaventura de Sousa Santos, os saberes usurpados e negados dos colonizados que gerou uma inclassificável injustiça cognitiva e sociologia das ausências.

Dos autores pós-coloniais que temos estudado, destaco: Aimé Césaire, Albert Memmi, Angela Prysthon, Ania Loomba, Arjun Appadurai, Aníbal Quijano, Amílcar Cabral, Bill Ashcroft, Boaventura de Sousa Santos, Paulo de Medeiros, Chinua Achebe, Dipesh Chakrabarty, Edward W. Said, Ella Shohat, Enrique Dussel, Édouard Glissant, Fernando Coronil, Franz Fanon, Gayatri Spivak, Homi K. Bhabha, Kwame Anthony Appiah, Kwame Nkrumah, Margarida Calafate Ribeiro, Maria Paula Meneses, Miguel Vale de Almeida, Omar Ribeiro Tomaz, Partha Chatterjee, Paul Gilroy, Robert Young, Stuart Hall, Thiong'o Ngugi Wa, Ranajit Guha, Thomas Bonnici, Valentin Y. Mudimbe e Walter D. Mignolo.

Do ponto de vista literário, portanto, da construção imaginativa, pode-se compreender os autores em duas perspectivas: a da produção literária pós-colonial e a da produção da crítica literária, que constitui a teoria pós-colonial e faz a análise da produção literária pós-colonial. Neste âmbito, entende-se como literatura pós-colonial toda a produção literária dos povos colonizados pelos impérios europeus entre os séculos 15 e 20, embora a crítica literária pós-colonial só tenha se constituído enquanto tal após as descolonizações ocorridas no século 20, especialmente em África e Ásia. Sob esta ótica, como defende Ashcroft (1991), a produção literária pós-colonial decorre da experiência de colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças dos pressupostos do centro imperial. Também podemos situar neste âmbito a produção de estudos sobre a produção literária de países colonizadores após a libertação das colônias, portanto sobre dados psicológicos, sociais, econômicos e políticos de países pós-imperiais, tenham sido eles de centro ou de semiperiferia. Sob este viés, destacamos, dos estudos de expressão portuguesa, os de Paulo de Medeiros.

Defende Bonnici (1998, p. 9) que a crítica pós-colonialista é uma abordagem alternativa que tenta “compreender o imperialismo e suas

influências, como fenômeno mundial e, em menor grau, como um fenômeno localizado”. Diz ainda, fundamentado em Parry (1987), que esta abordagem questiona as relações entre a cultura e o imperialismo para a compreensão da política na era da descolonização e provoca o auto-questionamento do próprio crítico, além de seu engajamento. Isto porque, esclarece Bonnici (1998), o crítico se depara com as consequências drásticas de seus saberes eurocêntricos ao tempo em que, ao analisar o produto literário, cria um contexto favorável à manifestação da marginalização dos oprimidos. Para Said, que também trabalha no âmbito da teoria literária, a descolonização não rompeu com a dominação. Segundo Boaventura de Sousa Santos, fundamentado em Bhabha, a idéia central do pós-colonialismo é precisamente reclamar a presença e a voz dos críticos pós-coloniais que foram usurpadas pelos críticos ocidentais. Santos (2006) destaca cinco orientações temáticas e analíticas que podem ser retiradas e destacadas dos debates pós-coloniais: (1) o intelectual pós-colonial; (2) hibridação nos regimes identitários; (3) diferença cultural e multiculturalismo; (4) nacionalismo e pós-colonialismo; (5) pós-colonialismo e diáspora.

O pós-colonialismo enquanto condição humana é fortemente analisado e questionado por autores africanos e antilhanos por ocasião das guerras de libertação, século 20, dos países/colônias aí localizados. Destes autores, destacamos especialmente Fanon, Césaire e Memmi. Mas, também, o pós-colonialismo fora tema de autores de países latino-americanos, cujas descolonizações aconteceram no século 19, como é o caso do Brasil. Por isso não é de se admirar a semelhança entre os escritos de Paulo Freire, que esteve exilado em África por ocasião das guerras de libertação e da ditadura militar no Brasil, com os desses autores. Mignolo (2003), particularmente, ao tratar da colonialidade, estabelece relações com a modernidade. Para este autor, a “descoberta” da América no século 16 contribuiu para a formação do mundo colonial/moderno e as independências de colônias americanas no século 19 contribuíram para a constituição do segundo estágio da modernidade/colonialidade.

Para alguns, como David Spurr (1993), o final da década de 1940, com a independência das ex-colônias do império britânico, marca o começo do Pós-colonialismo. Michel Gorra (1997) também considera este marcador temporal. Dirlik (1994), crítico contumaz do pós-colonialismo, considera, por sua vez, que ele começa quando intelectuais do terceiro mundo chegam à academia do primeiro e que a pós-colonialidade é uma condição da inteligência do capitalismo global. Mas, Ania Loomba (2000) nos alerta para este problema ao destacar que o processo formal de descolonização começou há três séculos, com a independência da América em 1776 e que ele ainda está acontecendo. Para Almeida (2000) o termo pós-colonial deve ser usado com algum limite: 1) deve ser aplicado ao período posterior ao colonialismo e após o fracasso dos projetos nacionalistas e anticolonialistas aplicados após a independência; 2) aplicar-se aos complexos de relações transnacionais entre ex-colônias e ex-

centros colonizados; 3) que termos correntemente associados ao pós-colonial, como globalização, *settler societies*, neocolonialismo, colonialismo interno, etc, devem ser tratados nos seus termos próprios. Com base em tais limites, sugere o autor cautela no uso “pós-colonialismo” para o caso brasileiro.

Para Shohat (1992), os estudos pós-coloniais são política e teoricamente ambíguos e confusos nas distinções entre colonizador/colonizado, enfraquecendo a questão da resistência ao não indicar claramente quem exerce a dominação. O termo pós-colonial, afirma a autora, seria mais preciso se articulado como “teoria pós-teoria Primeiro/Terceiro Mundo” ou “pós-crítica anticolonial” e apresentasse uma idéia mais de movimento do que de lugar, como o pós indica. Ainda aponta Shohat a necessidade de uma modalidade de engajamento politicamente mais ativa.

De fato, o mote do termo pós-colonialismo não é necessariamente o pós, mas o amplo rompimento com estruturas de domínio. Para Hall (1996), as sociedades não são todas pós-coloniais da mesma forma e o pós-colonialismo pode se tornar interessante se nos ajudar a descrever mudanças nas relações globais que marcam a transição desigual da era dos impérios para a era pós-independência, o que independe de um “antes e depois de”. Reforça Hall sempre que o pós-colonial não é uma periodização. Mas, para Mignolo (2003), o pós do pós-colonialismo é o mesmo pós do pós-moderno. Isto porque para ele ambos estão amarrados à própria lógica do imaginário moderno que funciona sob a idéia de progresso, de fluxo, de cronologia. Destaca ainda o autor que estudiosos com pensamentos enraizados em histórias locais, como Dussel e Coronil, preferem o uso do termo “além” no lugar de “pós”. Mignolo, de fato, vê o pós-colonial como um novo pensamento ligado a uma gnose liminar. Nessa direção destaca:

[um pensamento] a partir e para além das disciplinas e da geopolítica do conhecimento, embutidas nos estudos de área; a partir e para além dos legados coloniais; a partir e para além das divisões de gênero e prescrições sexuais; e a partir e para além dos conflitos raciais (Mignolo, 2003, pp. 139-149).

A rigor, a crítica literária pós-colonial nasce na Inglaterra a partir de uma forte autocritica acerca da hegemonia da língua inglesa e das estratégias políticas de colonização do império britânico, mas alcança sua mais radical crítica com a produção de *Orientalismo*, do palestino Edward Said, e posteriormente com a produção de Gayatri Spivak e Hami Bhabha.<sup>4</sup> Todavia, não se pode ignorar que essa possibilidade de teoria crítica da literatura é um desdobramento das reflexões que já vinham sendo constituídas pela filosofia,

---

<sup>4</sup> Tanto Bhabha quanto Hall farão críticas a Said. Bhabha particularmente fará críticas aos binarismos de Said (colonizador/colonizado) e inserir o conceito de ambivalência na teoria pós-colonial ao identificar fissuras existentes tanto no discurso do colonizador quanto do colonizado. Da parte do colonizado, essa ambivalência resulta da relação mimética e paródica do colonizado em relação ao colonizador. Para Hall (1992), esses binarismos precisam ser perturbados porque a transição para o pós-colonial é justamente o romper com essas demarcações que separam o dentro/fora do sistema colonial. Importa ainda ressaltar que Said, ele próprio, não se considera pós-colonial.

especialmente pelo pós-estruturalismo e pelo desconstrucionismo; nesta direção, as contribuições de Foucault e Derrida não podem ser esquecidas.

Do ponto de vista da crítica social e produção cultural não literária, os autores da crítica pós-colonial questionam o colonialismo a partir da descrição e da análise de dados psicológicos, sociais, econômicos e políticos de países colocados na condição de periféricos e semi-periféricos pela nova ordem econômica global, como é especialmente o caso dos estudos empreendidos por Maria Paula Meneses (2008),<sup>5</sup> e a produção de autores que analisam esses dados em populações de imigrantes que se encontram na condição de exilados identitários,<sup>6</sup> como é o caso dos estudos realizados por Sheila Khan (2008). Deslocando o debate para as novas condições emergentes de subalternização promovidas pelo neoliberalismo, a teoria pós-colonial, no rastro das discussões éticas e estéticas do pós-moderno, sob a regência de uma sociologia fortemente aliada aos movimentos sociais de resistência, promoverá outros debates que ampliarão os já colocados pela teoria literária pós-colonial e é sobre esse enfoque que nos debruçaremos, sem perder de vista as discussões originárias do pós-colonialismo, até porque no conjunto da teoria literária pós-colonial encontramos autores que operam um certo desvio em seus escritos ao estabelecerem, por vezes, análises muito mais políticas e sociológicas que literárias, como é o caso de Hall, Bhabha e, especialmente, Said. São muitas, portanto, as possibilidades de análise pós-colonial e que tem, evidentemente, como referência os desastres provocados pelo encontro entre o Ocidente e o “resto”. Como bem expõe Quijano (2005), valendo-se do pensamento análogo, o encontro colonial foi um des/encontro similar à fabulosa cena de Cervantes em que D. Quixote arremete-se contra um gigante e é derrubado por um moinho de vento: “de un lado, una ideología señorial, caballeresca – la que habita la percepción de Don Quijote – a la que las prácticas sociales ya no corresponden sino de modo fragmentario e inconsistente. Y, del otro, novas prácticas sociales – representadas en el molino de viento – en trance de generalización, pero a las que aún no corresponde una ideología legitimatoria consistente y hegemônica. Como dice la vieja imagen, lo novo no ha terminado de nacer y lo viejo no ha terminado de morir” (2005, p. 26).

### **3. O discurso pós-colonial e o discurso da educação do campo: reflexões epistêmico-sociológicas**

Acreditamos que o pós-colonialismo, no âmbito das ciências sociais e da produção cultural não literária, enquanto abordagem de compreensão, pode, não sem ressalvas, nos ajudar a compreender a produção da educação

<sup>5</sup> Os estudos de Maria Paula Meneses destacam as práticas e produção de saberes na periferia gerada no encontro colonial entre o Ocidente e o mundo.

<sup>6</sup> Entenda-se por exilado identitário aquele sujeito que deixou seu país por vontade própria, mas que não se sente completamente acolhido, próximo identitariamente daquele que o recebeu.

do campo no Brasil, principalmente porque: a) trata-se de uma teoria que provoca a análise da realidade social a partir de um universal inquestionável: o poder, que constitui, pela política, a relação entre sujeitos, entre grupos de sujeitos, entre Estados-nação, blocos econômicos etc<sup>7</sup>; b) considerando as condições globais de existência da vida contemporânea e das diferenças que fizeram dessas condições globais, locais, o pós-colonialismo nos compele a pensar o interior pelo exterior e vice-versa;<sup>8</sup> c) coloca em pauta aquilo que faz parte da natureza humana: dar sentido às coisas do mundo – a cultura –, e a cultura se manifesta, dentre outras formas, pelo discurso pedagógico; d) apresenta um profundo senso de responsabilidade pelo sofrimento humano e de indignidade pela sujeição, que, para alguns, pode ser definido como um novo humanismo.<sup>9</sup>

Todavia, o pós-colonialismo também está vinculado a questões muito alheias ao Brasil, o que nos compele a ter que operar alguns deslocamentos e desdobramentos, especialmente porque: a) a teoria pós-colonial, particularmente constituída por uma intelectualidade indiana, africana e anglicana, faz a hermenêutica dos textos em relação direta ao processo de descolonização, portanto, faz a interpretação com base no pós; assim, a teoria traz, no seu cerne, uma carga história em parte alheia ao Brasil, país colonizado por Portugal até o século 19; b) As marcas da sujeição e da subalternização que fazem do Brasil um país pós-colonial não são as que correntemente vemos expressas em textos analisados pela teoria pós-colonial, já que a subalternização, no nosso caso, articula-se a práticas de resistência e enfrentamento protagonizados por sujeitos sociais particulares, constituídos pelas histórias locais de nosso território;<sup>10</sup> c) Os conteúdos analisados não apresentam o teor nacionalista dos textos considerados pós-coloniais.

Outras questões são também apresentadas por Young (2005) quando coloca em suspeição o discurso colonial como uma categoria geral verdadeira. Ao fazer isto, ele ressalta que o predomínio da Índia como objeto de atenção

---

<sup>7</sup> Said (1995) destaca, por exemplo, não ser possível pensar a cultura exonerada de qualquer envolvimento com o poder. Ao analisar a literatura imperialista ele diz que o poder imperial é um poder que determina e que se mistura com o poder da resistência e do combate.

<sup>8</sup> Para Young (2005) o colonialismo é o domínio de um povo pela força, domínio exercido por um poder externo. Sob essa perspectiva entendemos que todas as sociedades, em menor ou em maior medida, com base em referentes variáveis, podem estar sujeitas a condições pós-coloniais. Assim, sociedades pós-coloniais podem ser sociedades que não passaram pela experiência da independência e da constituição do Estado-nação como as sociedades dominadas desde a Era dos Descobrimentos, mas também sociedades que foram colonizadoras.

<sup>9</sup> Boaventura de Sousa Santos ao tratar da subjetividade do Sul, isto é, do momento presente, que ele designa como transição paradigmática, em que esta subjetividade se reveste de solidariedade, e onde as diferenças são experienciadas sem subordinação, diz que ela se desdobra em três grandes momentos que captam os elos fracos da dominação imperial. São eles: o momento da rebelião, o momento do sofrimento humano e o momento da continuidade entre vítima e opressor. O *momento do sofrimento humano* é aquele em que este sofrimento é traduzido em sofrimento-feito-pelo-homem; é o momento em que a naturalização do sofrimento é o ocultamento da opressão e da subordinação.

<sup>10</sup> Sobre o desdobramento “a”, não podemos negar, todavia, que nos ligamos à descolonização, já que não é possível compreender o Brasil de hoje fora do contexto de seu passado colonial. A respeito do “b”, seguiremos as orientações de Hall ao trabalhar na esteira do pós-colonial atentando “mais para as suas discriminações e especificidades”, além de estabelecer “em que nível de abstração o termo está sendo aplicado” (Hall, 2003, p. 106).

entre os que atuam na área promoveu uma certa homogeneização da geografia e história do colonialismo. Nessa direção, o autor faz a seguinte indagação: será que o fato de o moderno colonialismo ter sido empreendido por potências européias, ou de origem européia, implica que o discurso do colonialismo atuou em todos os lugares de modo similar para que os paradigmas teóricos da análise do discurso colonial funcionem igualmente bem para todos? E, responde Young (2005, p. 201):

É evidente que a ideologia e os processos do colonialismo francês, baseados numa afirmação igualitária do Iluminismo, segundo a qual todos os seres humanos são fundamentalmente iguais e a raça humana uma, e que visavam portanto a incorporar os povos coloniais à civilização francesa, diferenciam-se muito em substância da política de governo indireto dos ingleses, que era baseada numa admissão da diferença e da desigualdade, ou daquela dos alemães ou portugueses.

Nessa mesma obra, linhas à frente, Young reconhece que é preciso realizar estudos em espaços onde a análise do discurso colonial não tem sido predominante para, inclusive, questionar-se a teoria. Ele destaca que na Grã-Bretanha os trabalhos sobre a América Latina geralmente atuam de forma distinta e separada da maior parte das análises do discurso colonial.

Portanto, em conformidade às ressalvas anteriormente feitas por nós, o próprio Young (2005) diz que a América do Sul, onde muitos países obtiveram independência nos anos do século 19, é um exemplo óbvio de que o colonialismo ali teve uma história muito diferente da Índia, assim como outros colonialismos contemporâneos, como o da Irlanda do Norte e da Palestina. E segue Young questionando:

Esta heterogeneidade insinua o problema da diferença. Será que podemos afirmar que o discurso colonial funciona de modo idêntico não apenas onde quer que ocorra, mas também ao longo do tempo? Em outras palavras, será que pode haver uma matriz teórica geral que seja capaz de oferecer uma estrutura bastante abrangente para a análise de cada exemplo específico de colonialismo? (2005, p. 202).

Em concordância com Bhabha, Young (2005, p. 200) defende que “a principal tarefa do pós-colonialismo deve ser a produção de uma “etnografia crítica do Ocidente”, analisando a história de um Ocidente “assombrado pelo excesso da sua própria história”. No rastro das idéias há muito postas por Césaire (1978 [1950]), para quem a Europa é indefensável e a colonização um processo de regressão à barbárie, Young (2005) sugere que a análise do discurso colonial tome os textos como algo mais do que mera documentação ou “testemunho”. Chakrabarty, teórico do pós-colonialismo, defende que é preciso provincializar a Europa, reduzi-la ao local, retirá-la do centro. Para Chakrabarty (2000), a história encetada pela Europa, e a partir da qual as histórias do Terceiro Mundo são contadas, faz com que ela – a Europa – funcione como um silencioso referencial na história do conhecimento. Segundo Chakrabarty (2000), a naturalização dos ideais éticos da Europa do século



XVIII condenaram a história do Terceiro Mundo a considerar a Europa como o lar original do “moderno”, enquanto a história européia não compartilha um predicado comparável ao olhar para o passado da maior parte da humanidade. Daí a subalternidade cotidiana das histórias não-ocidentais. Contra isto, defende Chakrabarty, provincializar a Europa pode ser uma possibilidade fundadora, pois talvez assim a sua razão deixe de parecer tão óbvia.

Hall (1996), todavia, ressalta que é preciso ir mais além e ampliar o propósito da crítica pós-colonial que se limita a desconstruir o discurso filosófico ocidental. Em verdade, ao nos debruçarmos sobre a particular produção cultural brasileira da educação do campo, vemos que ela nos ajuda a fazer a crítica do Ocidente, mas também a nos centrarmos nas condições de nossa modernidade na medida em que identificamos os problemas promovidos pela modernidade euro-ocidental, mas também os modos como o pensamento ocidental construiu em nós o seu reverso, o imprevisível, no ponto de encontro, na zona de contato, conforme nos assinala Pratt.<sup>11</sup> Como sentencia Appiah (2007, p. 105) “os intelectuais do Terceiro Mundo são um produto do encontro histórico com o Ocidente”; encontro este, portanto, ocorrido em muitos outros lugares, o que nos leva a crer que as experiências discursivas emitidas do Brasil podem oferecer reflexões importantes para sociedades em situações similares. Como nos alerta Hall, não podemos desconsiderar que,

embora as formas particulares de inscrição e sujeição da colonização tenham variado em muitos aspectos de uma parte para outra do globo, seus efeitos gerais também devem ter crua e decisivamente marcados teoricamente, junto com suas pluralidades e multiplicidades. Isso, a meu ver, é o que o significante anômalo colonial faz no “pós-colonial”. (Hall, 2003, p. 117).

Com base nas experiências da educação do campo defendemos, então, que o Brasil é um país pós-colonial não necessariamente porque não superou as mazelas do colonialismo e continua textualmente a manifestar as marcas da colonização portuguesa; nem porque na condição de país periférico na ordem econômica transnacional do capitalismo global deixa-se subalternizar e depender; mas, fundamentalmente, porque o Brasil manifesta coletivamente, por meio de suas populações subalternizadas, organizadas, práticas sociais de resistência e enfrentamento contra forças políticas internas e externas de seu território, que não raro manifestam formas de um colonialismo perverso.<sup>12</sup> Desse modo, a educação do campo coloca em prática o que Spivak tanto defende: a destruição da subalternidade. Importa destacar, no entanto, que as

<sup>11</sup> Valendo-se do conceito de transculturação – espaço social em que manifestações de várias culturas dão lugar a um espaço cultural híbrido –, Pratt define zonas de contato como “meet, clash and grapple with each other, often in highly asymmetrical relations of dominance and subordination – like colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out across the globe today” (1992, p. 4).

<sup>12</sup> Como diz Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 228), “o fim do colonialismo político não determinou o fim do colonialismo social, nem na ex-colônia, nem na ex-potência colonial”. É contra este colonialismo que a Educação do Campo se insurge.



experiências objeto de conhecimento desta autora, ligadas à cultura indiana, são bem diferentes das experiências empírico-discursivas, objetos de análise deste estudo.

Nessa perspectiva, identificamos os discursos da educação do campo no Brasil não somente como discursos de resistência e como práticas de globalização contra-hegemônicas enquanto bem público, conforme define Boaventura de Sousa Santos (2004),<sup>13</sup> mas como de enfrentamento à tentativa de subjugação. Mais: de um enfrentamento propositivo que alia crítica e política e, assim, coloca em xeque a naturalização das diferenças e das desigualdades promovidas pela historiografia do Centro.<sup>14</sup> Na contramão do trabalho de Said, ou para além dele, a resistência, a reivindicação e o enfrentamento são os elementos chave que nos impulsionam em direção à assertiva de que esses discursos são potencialmente pós-coloniais<sup>15</sup> e é mais uma vez Young quem nos auxilia ao dizer, em entrevista concedida a um pesquisador brasileiro, André Cechinel, que

o pós-colonialismo oferece uma filosofia política de ativismo que contesta a atual situação das desigualdades globais, dando sequência às lutas do passado de uma nova maneira. O pós-colonialismo emergiu do passado, mas sua relação é com a política do presente. Ele nos permite transformar os paradigmas opressivos anteriores em preceitos progressivos do presente - isso é exatamente o que foi feito com o "hibridismo". Pós-colonialismo é um termo amplo, certamente, mas pode representar a perspectiva política do sul; da Ásia, África e América Latina, em oposição às dominantes hierarquias de poder e dos próprios efeitos que são vivamente marcados (mas pouco articulados) nas vidas de milhões de pessoas em todo o mundo. (Young, 2007).

Têm sido essas práticas de resistência e enfrentamento propositivo, no Brasil, para além de uma prática meramente reivindicatória, transvertidas em disciplinas acadêmicas, cursos e discursos intelectuais, responsáveis por romper cânones e dar sentidos novos e críticos para as relações que o Estado brasileiro têm assumido na ordem neoliberal em curso. A educação do campo sob essa lógica, em longo prazo, acaba por se constituir em um instrumento eficaz contra o neoliberalismo, mesmo tendo que enfrentar internamente no

<sup>13</sup> Ainda que estas práticas sejam pressionadas de baixo e não viabilizadas por reformas nacionais implementadas pelo Estado, que revelem a democratização radical da universidade. Entendemos que as pressões da sociedade, e que tem alterado a instituição universitária, se não representam ainda o fim da história de exclusão de grupos sociais e seus saberes no interior da universidade, pelo menos dão início a esta história.

<sup>14</sup> Sob este ângulo, identificamos aqui uma relação muito próxima dos discursos da educação do campo com as ecologias de saberes, já que tais discursos são decorrentes de relações com o conhecimento de homens, mulheres e crianças do campo, da floresta, de quilombos, de aldeias indígenas etc. Além do mais, os discursos da educação do campo, tal como a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos, pauta-se na proposição, no apontamento de alternativas.

<sup>15</sup> Entendê-los desta forma não significa que ignoremos o quanto de Norte existe na epistemologia do Sul ou mesmo na lógica que justifica e argumenta as lutas de emancipação do Sul. Todavia, o ponto do qual partimos em direção à resistência e o enfrentamento não é o da busca da origem dos fundamentos, mas a sua existência histórica. É no existir dessa resistência e enfrentamento que o Sul constrói uma epistemologia que nada tem a ver com o Norte.

país situações de negociação e, portanto, assumir sua autonomia relativa. Na verdade essas lutas que se transformam muitas vezes em conquistas parciais são uma demonstração de como os “indesejáveis marginalizados e/ou subalternizados” vêm conseguindo aplicar as pressões certas à máquina governamental e assim forçar uma governação em seu favor.<sup>16</sup> Talvez por isso no Brasil, tanto quanto na Índia (segundo nos informa Charttejee, 2004), e contrariamente a muitos países da Europa ocidental, as mobilizações em torno das eleições vêm sendo acirradamente disputadas entre os mais desfavorecidos da sociedade.

No plano, portanto, do exercício da democracia representativa, países periféricos da ordem transnacional da economia, como é o caso do Brasil, que vem se submetendo a redução do Estado, que nem chegou a ser Estado-Providência,<sup>17</sup> o exercício da democracia participativa tem feito diferença e forçado o potencial redistributivo do Estado. Nesse caso, a participação dos movimentos sociais no processo de organização e construção de pautas muito mais propositivas que reivindicatórias, provoca o Estado, pelo seu exterior, a (re)assumir o que a política neoliberal tenta lhe eximir: reparar desigualdades historicamente construídas pelo capitalismo. Em última instância, trata-se daquilo que Boaventura de Sousa Santos (2006) vem nos propor como *nova forma de regulação*: a sociedade civil atribui ao Estado nacional ou às instituições políticas democráticas supranacionais o papel de definir as desigualdades de poder existentes no interior do círculo da governação como problemas políticos que devem ser tratados em termos políticos. Os movimentos sociais em defesa da educação do campo, assim como os movimentos articulados às políticas afirmativas em favor dos negros no Brasil, têm, estrategicamente, tencionado esta regulação. Todavia, não podemos deixar de reconhecer as profundas contradições existentes nesses processos de negociação onde, quase sempre, o que parece ser um avanço tem que se confrontar com processos outros que colocam em xeque sua capacidade contra-hegemônica. O apoio e o investimento do governo federal do Brasil em projetos vinculados ao agronegócio são demonstrações do quanto negociações estabelecidas pela agricultura familiar, representadas nos discursos da educação do campo, podem estar muito mais próximas de alternativas ao sistema capitalista neoliberal do que verdadeiramente a

<sup>16</sup> Como exemplos dessa experiência, cursos novos, resultantes de pressões sociais, estão sendo implementados pelo Ministério da Educação do Brasil: *Pedagogia da Terra*, para o MST; graduação em *Educação do Campo*, em diversos institutos de educação; curso de *Formação de Professores Indígenas*; cursos de *Educação Ambiental*; o projeto *Educando para a Liberdade*, que visa proporcionar formação escolar a sujeitos encarcerados. No plano curricular dos clássicos cursos de Educação, Saúde e Direito também tem havido mudanças, com a inclusão de novas disciplinas, no sentido de incorporar temas afetos à cultura local e aos problemas sociais, e que foram até hoje negligenciados.

<sup>17</sup> Segundo Santos e Ferreira (2002), quatro elementos estruturais estão na base do desenvolvimento do Estado-Providência: (1) pacto social entre capitalismo e trabalho sob a égide do Estado; (2) uma relação sustentada, pelas mãos do Estado, entre a promoção da acumulação capitalista e do crescimento econômico e a salvaguarda da legitimação; (3) um elevado índice de despesas no consumo social; (4) uma burocracia estatal que internalizou os direitos sociais como direitos dos cidadãos, em vez de benevolência estatal.

alternativas à dominação e à opressão.<sup>18</sup>

Para nós é preciso aproveitar essa autonomia, e os sujeitos do campo socialmente organizados já se deram conta disto. Não temos tempo a perder remoendo os desencantos com os efeitos perversos da modernidade, operados pelo colonialismo e pelo neocolonialismo.<sup>19</sup> O tempo que temos, nós, os neocolonizados e quase sempre modernos invisibilizados ou marginalizados da pós-modernidade, é o de tomar com toda a força de nossa história aquilo que herdamos e com o qual temos que conviver diariamente e lutar para garantir sobrevivência digna porque, como diz Seu José, mestre carpina, de João Cabral de Melo Neto, sobre nossa miséria, “ao menos esse mar não pode adiantar-se mais” (2007, p. 87).<sup>20</sup> As reflexões de Chatterjee acerca da modernidade, ao tratar da dura luta incansável e diária dos indianos empobrecidos pelas colonizações que sofreram, servem muito para compreender-nos. Ele expõe:

enquanto Kant, falando no momento fundante da modernidade ocidental, olha para o presente como o lugar em que se escapa do passado, para nós é precisamente do presente que sentimos ter de escapar. Isso torna a própria modalidade de nossa lida com a modernidade radicalmente diferente dos modos desenvolvidos pela modernidade ocidental (Chatterjee, 2004, p. 64).

A educação do campo no Brasil é, com sua materialização em discursos acadêmicos, exatamente esse tempo em lidar com o presente e que transforma nossa modernidade em efeitos pós-coloniais, porque carregados de vontade de poder em virar a página da subalternização desmedida. Faço minhas, mais uma vez, as palavras de Chatterjee.

A nossa modernidade é dos já colonizados. O mesmo processo histórico que nos ensinou o valor da modernidade também nos tornou vítimas dela. Nossa atitude para com a modernidade, portanto, não pode ser senão profundamente ambígua (...) Mas essa ambigüidade não brota de nenhuma incerteza sobre ser a favor ou contra a modernidade. Antes, a incerteza é devida a sabermos que, para modelar as formas de nossa modernidade, precisamos ter a coragem de por vezes rejeitar as modernidades dos outros (2004, p. 64).

Ora, isto significa admitir que é possível fazer a crítica ao Ocidente imperial pós-colonial de hoje não por meio da análise de discursos emitidos

<sup>18</sup> Para se ter uma idéia desta ambigüidade, em 2007 o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), ao tempo em que lançou um edital de financiamento de projetos vinculados à agricultura familiar, também lançou outros dois relacionados ao agronegócio e ao biocombustível.

<sup>19</sup> Para Nkrumah (1965), o neocolonialismo acontece quando um Estado teoricamente independente e soberano tem sua política dirigida a partir do exterior. Para ele, “o neocolonialismo é a pior forma de imperialismo: para aqueles que a praticam ele significa poder sem responsabilidade e para aqueles que dele são vítimas significa exploração sem reparação” (1965: xi).

<sup>20</sup> Refiro-me aqui ao poema dramático *Morte e Vida Severina*, do pernambucano João Cabral de Melo Neto. Este poema está composto de dezoito partes e na décima segunda, em que Severino encontra-se com S. José, mestre carpina, Severino – cansado de ver tanta morte, miséria e fome – questiona S. José se não é “melhor saltar pra fora da vida”. S. José aconselha Severino a não fazer isto e lutar pela vida.

pela cultura ocidental sobre seus domínios coloniais, mas pelos discursos de resistência e enfrentamento propositivo dos que se negam à subjugação, à subalternização, para usar um conceito tão esgotado pela teoria pós-colonial. Isto significa procurar não efetivamente identificar as marcas do colonialismo ou do imperialismo, como fez tão bem Fanon (2005 [1961]), Césaire (1978 [1950]) e muitos, mas pensar sobre os modos como os textos pós-coloniais em curso no Brasil enfrentam a realidade do neoliberalismo e do neocolonialismo que ele enseja. Trata-se, portanto, não de “dar voz aos marginalizados e/ou subalternizados”, até porque a emissão dessa voz já foi conquistada, mas de demonstrar como as experiências objetivas provocadas pelo colonialismo neoliberal promovem interpelações de resistência e enfrentamento propositivo que a lógica ocidental imperialista não consegue dar conta de traduzir, a não ser que sejam analisadas (as experiências) na sua relação com as culturas que essa lógica tentou suprimir, com o racismo que introduziu, com a desigualdade que ensejou.

Isto significa reconhecer que os discursos da educação do campo, em articulação com os movimentos sociais do campo, não são, por exemplo, em sua lógica, reprodutores de conceitos de liberdade e autodeterminação nacionais impingidos pela literatura filosófica e política euro-ocidental, e tão presentes na literatura e artes brasileiras e nos textos de educação produzidos no primeiro quartel do século passado.<sup>21</sup> Ao contrário, reconhecemos, nos discursos dos textos de hoje, a construção nova de resistências e enfrentamentos propositivos contra os impérios em voga e os interesses econômicos transnacionais em curso, o que faz dessa construção um outro saber, muito distante dos que porventura parecem se assemelhar aos clássicos princípios morais e culturais elaborados pelo conhecimento euro-ocidental. O discurso social da educação do campo é produto de sua história e constituído de uma argumentação política que desempenha posição importante no movimento mais geral das lutas sociais no Brasil, pois foi construído a partir da articulação dos professores universitários com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), a Contag (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura), a Unefab (União Nacional das Escolas Familiares Agrícola no Brasil), a Arcafar (Associação Nacional das Casas Familiares Rurais), dentre outros movimentos sociais e organizações sindicais.

Na condição de sujeitos colonizados e periferizados, constituídos originalmente, enquanto nação, pela língua portuguesa e por uma pedagogia da obediência, nós, os brasileiros, apesar de perfilhados por Colombo, não precisamos permanecer cegamente euro-ocidentalizados. A educação colonial ainda que fortemente presente em nossos sistemas de ensino, e cada vez mais

---

<sup>21</sup> No âmbito da literatura e das artes o nacionalismo brasileiro alcançou seu mais alto nível na Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo, em 1922. No plano da produção em educação, ela se estendeu até a década de 1930, com o Manifesto da Escola Nova, fortemente influenciado pela Pedagogia de John Dewey, assinado por intelectuais situados no eixo Rio-São Paulo.

refém das reformas impostas pelo neoliberalismo, consegue oxigenar-se pela força da luta contra a opressão e a miséria e, neste sentido, promover reflexões contra o imperialismo. Valendo-nos de Appiah, diríamos que esses discursos de resistência e enfrentamento propositivo, produzidos no território brasileiro a partir de uma de suas realidades mais difíceis – os espaços campestres –, têm uma “profunda significação política” (2007, p. 88).

Sob esta perspectiva, entendemos os discursos da educação do campo no Brasil como discursos que produzem um conhecimento instrumental contra-hegemônico, protagonizado pelas vozes dos excluídos, dos sem-terra e sem teto, mediatizados e reconstruídos pelo texto acadêmico. Portanto, não se colocam, à maneira de Spivak (1993), como discursos de excluídos ou de sujeitos destituídos de voz, objetos de saberes, domínios e desejos coloniais.<sup>22</sup> Tais discursos são centrados na perspectiva da inclusão desigual e marginal. Mais do que oculta ou silenciada, as vozes desses sujeitos ecoam no Brasil e, não raro, são manipuladas por instituições aliadas ao poder globalizado, como é o caso dos *mass media*. Esses discursos, que são a tradução acadêmica das lutas, reivindicações e conquistas dos sujeitos do campo, configuram-se em textos discursivos teorizados, que acabam por constituir um arcabouço crítico sobre a educação no Brasil e, neste caso, os estudiosos da educação brasileira, longe de representarem um segmento alheio ou apartado dos sujeitos do campo, como sugere Spivak ao tratar do intelectual, são legítimos representantes destes, intérpretes no sentido de que são presentes, constroem junto o conhecimento, reivindicam, lutam e *falam juntos com*.

É bem verdade que o domínio colonial sempre tenta alienar, subsumir e estigmatizar a cultura do colonizado, impedir seu esclarecimento sobre sua própria condição.<sup>23</sup> Mas também é certo que essa estrutura de domínio não consegue ser total e absoluta a ponto de impedir a insurreição ou mesmo práticas muito modestas, mas eficazes, de resistência e enfrentamento. O próprio Appiah, escritor ganês que vimos citando, cuja família submeteu-se aos domínios coloniais, reconhece:

a maioria dos que fomos criados durante a era colonial, e por algum tempo depois dela, temos uma aguda consciência de como os colonizadores nunca detiveram um controle tão pleno quanto os mais velhos de nós deixavam-nos parecer que tinham. Todos vivenciamos o poder persistente de nossas próprias tradições cognitivas e morais (Appiah, 2007, pp. 25-26).

Sob a regência da compreensão de que os discursos da educação do

---

<sup>22</sup> Ainda que Spivak defenda a idéia de um intelectual que trabalhe em prol dos subalternos, tal qual como os professores que produzem os discursos da Educação do Campo no Brasil, ela não deixa de ver este subalterno como aquele que precisa ser trazido para o circuito da democracia, da cidadania. No caso específico dos “nossos subalternizados”, são eles que “trazem” os intelectuais para a cidadania que eles reivindicam.

<sup>23</sup> Estamos aqui nos referindo a tese do esclarecimento de Adorno (1995) contra a barbárie. Para este autor a educação deve servir à democracia, isto é, à promoção do conhecimento crítico sobre a realidade de modo a promover a emancipação dos sujeitos.

campo são discursos críticos e situados em relação ao processo de dominação do neocolonialismo, destacamos um senão da teoria pós-colonial até aqui examinada: o de tratar os discursos analisados como “rastros” coloniais, vestígios imperiais, eivados de nacionalismo ou de particularismos do colonizador, apesar de retoricamente os identificar como pós-coloniais. Na perspectiva em que colocamos os discursos da educação do campo no Brasil, eles próprios são discursos pós-coloniais porque eles mesmos já fazem a crítica aos processos de subordinação e subalternização que o poder imperial vigente tenta imprimir às sociedades periferizadas, sem, contudo, se apresentarem como “rastros” do colonizador e/ou “espíritos” nacionalistas, o que não significa que eles não nos ajudem a entender o Brasil como nação. São discursos emitidos pelos explorados que foram incluídos pelas novas ordens econômica, social e política e que constituem a estética pós-moderna. Sob esta ótica, mais uma questão precisa ser posta acerca dessa possibilidade de análise pós-colonial: a de não estarmos atribuindo aos textos produzidos em nosso país periferizado, referências inferiorizadas e subalternizadas que não são atribuídas aos produzidos em espaços imperiais. Colocamos os discursos da educação do campo, na condição pós-colonial porque rompem com o imperialismo e não porque carregam a sua matriz. Não queremos reproduzir a velha estratégia de contenção, como destaca Bhabha, em que o “Outro texto continua sempre sendo o horizonte exegético da diferença, nunca o agente ativo da articulação” (2003, p. 59). Ao transformar o discurso do outro em objeto objetivado, ressalta Bhabha:

O Outro é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia imagem/contra-imagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política *cultural* da diferença tornam-se o círculo fechado da interpretação. O Outro perde o seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e operacional. (2003, p. 59).

Acreditamos, ao olhar esses discursos sob outra perspectiva, poder superar as hierarquias correntemente presentes entre os conhecimentos, e tão frequentes na análise literária pós-colonial de textos literários produzidos em ex-colônias. Na verdade, ao analisar os textos pós-coloniais em relação direta com os matizes da cultura imperial, a análise pós-colonial torna-se refém do eurocentrismo e, neste caso, acaba por transformar-se em crítica eurocêntrica ao eurocentrismo.

Pensar os discursos da educação do campo nesses termos nos ajuda a verdadeiramente colocar em questão a lógica euro-ocidental que tenta, como todos sabemos, ao se universalizar e totalizar, submeter os textos produzidos em países periferizados à condição de textos de segunda mão. Este dado é fato. O poder econômico das sociedades imperiais de hoje ampliou o seu poder de saber, que, em última instância, domina o conhecimento sobre o Outro, dissemina-o e constrói ideologicamente os “marginais indesejáveis”. Sobre isto, Said (2000) foi incansável em denunciar a maneira como os intelectuais



das sociedades imperiais agiram em relação à produção cultural de seu Outro; também foi enfático sobre o quanto estes intelectuais são cooptados pelo poder político e se tornam dependentes deste, especialmente os dos Estados Unidos da América.<sup>24</sup> Acreditamos ainda que nessa perspectiva estamos fazendo valer a tentativa fundamental do pós-colonialismo em descentrar e desbinarizar o discurso, isto é, dismantelar a relação centro imperial/margem colonial, já que centro/margem se tornou uma condição muito relativa na sociedade cultural globalizada de hoje.

A rigor, as ressalvas aqui levantadas em torno do pós-colonialismo para explicar o Brasil resultam do incômodo que qualquer teoria local provoca ao tentar-se universal. Na verdade o princípio local da teoria pós-colonial faz da sua tentativa de universalização um problema e este só pode ser posto à medida que a teoria é submetida ao escrutínio dos objetos que tenta compreender. Como diz Appiah (2007, p. 100), as “teorias modernas são excessivamente poderosas, provam coisas demais” e em seguida arrisca: “a teoria no sentido *lato* certamente vem-se rendendo cada vez mais a um método histórico mais particularizado” (Appiah, 2007, p. 101).

Também, regidos pela crítica ao uso a-crítico da teoria, Ramalho e Ribeiro (1998/1999) destacam, ao tratarem da concepção do uso da teoria nos *cultural studies*, os limites que decorrem da mera aplicação da teoria, posto que a reduz a simples método ou mesmo a mera técnica pedagógica. Como bem salientam o autor e a autora, com base em Grossberg (*apud* Ribeiro & Ramalho, 1998), a teoria não deve ser pensada como um cânone, mas como um recurso estratégico, enfim, como um campo de reflexão.

No caso específico dos discursos da educação do campo, sob a regência crítica do uso da teoria pós-colonial, os portadores dos discursos são os homens do campo, que também são negros, mulheres, crianças e homossexuais; são amazônidas, nordestinos, caipiras e roceiros. São, portanto, os marginais “de fora” e “de dentro”; são os duplamente marginalizados, mas que já se apropriaram da ordem vigente e que sabem muito bem o que estão dizendo, para quem estão falando, a quem querem atingir e do que querem se defender. A luta travada pelos movimentos sociais do campo é, para além do pós-colonialismo, uma luta de descolonização.

### **Lista de referências**

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Almeida, M. vale de (2000). *Um mar da cor da terra: raça, cultura e política da identidade*. Oeira: Celta Editora.
- Appiah, K. A. (2007). *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto.

---

<sup>24</sup> Em contra-posição a esta postura, Said (2000) defende a autonomia do intelectual, sua independência relativa em face das pressões do poder instituído. A esta condição, Said (2005) denomina de *outsider*.



- Ashcroft, B., Griffiths, G. Tiffin, H. (1991). *The empaire writes back: theory and practice in post-colonial literatures*. London: Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bhabha, H. K. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Bonnici, Th. (1998). *Introdução aos estudos das literaturas pós-coloniais*. *Mimesis*, Bauru, 1(19), pp. 07-23.
- Césaire, A. (1978 [1950]). *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Chatterjee, P. (2004). *Colonialismo, modernidade e política*. Salvador: Edufba/Ceao.
- Costa, S. (2006). *Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Dirlik, A. (1994). *The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism*. *Critical Inquiry*, 20(2), pp. 328-356.
- Fanon, F. (2005 [1961]). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ferro, M. (2004). *O livro negro do colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Hall, S. (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A.
- Hall, S. (1996). When was the post-colonial? Thinking at the limit. In: Chambers, I.; Curti, L. (org). *The post-colonial question: common skies, divided horizons*. London: Routledge.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Gilroy, P. (2001). *O atlântico negro*. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora 34 e Centro de Estudos Afro-asiáticos da Fundação Cândido Mendes.
- Gorra, M. (1997). *After Empaire – Scott, Naipal, Rushdie*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hollanda, S. B. de. (1994 [1959]). *Visão do paraíso*. Os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. São Paulo: Brasiliense.
- Khan, S. (2008). *Imigrantes Afro-moçambicanos: memórias e narrativas no pós-colonialismo do quotidiano em Portugal*. 24 de mai. de 2008. 3 f. Notas de Curso. Transparências.
- Leonardi, V. (1996). *Entre árvores e esquecimentos: história social nos sertões do Brasil*. Brasília: Paralelo 15 Editores.
- Loomba, A. (2000). *Colonialism/Postcolonialism*. The New Critical Idiom. London and New York: Routledge.
- Melo Neto, J. C. de. (2007). *Morte e vida Severina*. São Paulo: Alfaguara Brasil.
- Meneses, M. P. (2008). *As memórias e os sabores*. 23 de mai. de 2008. 13f. Notas de Curso. Mimeografado.

- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/Projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: editora da UFMG.
- Nkrumah, K. (1965). *Neo-Colonialism*: the last stage of imperialism. London: Heinemann.
- Parry, B. (1987). *Problems in current theories of colonial discourse*. *Oxford Literary Review*, 1-2(9), pp. 27-58.
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial eyes*: Travel writing and transculturation. London: Routledge.
- Quijano, A. (2005). Don Quijote y los molinos de viento en América Latina, *Revista eletrônica de estudos latinoamericanos*, 14(4), pp. 25-41. En: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>
- Ramalho, M. I. & Ribeiro, A. S. (1998-1999). Dos estudos literários aos estudos culturais? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52-53.
- Said, E. (1995). *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Said, E. (2000). *Representações do intelectual*: as palestras de Reith de 1993. Lisboa: Edições Colibri.
- Said, E. (2007). *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, B. de Souza (2002). *Entre Próspero e Caliban*: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: Ramalho, M. I. & Ribeiro, A. S. (orgs.). *Entre ser e estar*: raízes, percursos e discursos de identidade. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de Souza (2004). *Universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, B. de Souza (2005<sup>a</sup>). *Crítica da Razão Indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de Souza (org.) (2005b). *Globalização*: fatalidade ou utopia. 3<sup>a</sup>. Ed. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de Souza. (2006). *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de Souza & Ferreira, S. (2002). A reforma do estado-providência entre globalizações conflitantes. In: Hespanha, P. & Carapinheiro, G. *Risco social e incerteza*: pode o estado social recuar mais?, (pp. 177-225). Porto: Edições Afrontamento.
- Shohat, E. (1992). Notes on the “Post-Colonial”. *Social Text*, 31-32, pp. 99-113.
- Souza, L. de Mello (1987). *O diabo e a terra de santa cruz*. Feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras.
- Spivak, G. C. (1993). Can the subaltern speak? In: Williams, P. & Chrisman, L. *Colonial discourse and post-colonial theory*, (pp. 66-111). London: Longman.
- Spurr, D. (1993). *The rhetoric of Empire* – Colonial discourse in journalism, travel, writing and imperial administration. Durham & London: Duke University Press.

- Young, R. J. C. (2007). *Desejo colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça*. São Paulo: Perspectiva.
- Young, R. J. C. (2007). *Desejo Colonial: Entrevista de André Cechinel com Robert Young*. Disponível em: [www.robertjcyoung.com/entry\\_interviews.html](http://www.robertjcyoung.com/entry_interviews.html) Acesso em: 23 de agosto de 2007.

---

**Referencia:**

Sônia Maria da Silva Araújo, “¿Campo de la educación en Brasil: un discurso más allá de lo post-colonial?”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp 221-242.  
*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---

## Segunda Sección:

## Estudios e Investigaciones



Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 245-267, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales\*

**Martín Plascencia González\*\***

Profesor tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas (México).

• **Resumen:** Este artículo reporta los resultados de una investigación diseñada para conocer el razonamiento moral de niños y niñas de entre 10 y 11 años de edad, acerca de reglas sociomorales y transgresiones narradas en historias hipotéticas. Para el análisis de la información utilicé un método inductivo, construyendo categorías a partir de los datos y sin contar con categorías a priori. Los resultados muestran dos categorías de pensamiento en relación con las reglas. La primera la denominé Regularidad y expresa el conocimiento que los niños y niñas tienen de manera intencional y formal con respecto a las reglas, lo que está legislado conscientemente; y la segunda, denominada Vigencia, expresa la interpretación personal de la regla en sus usos cotidianos, actuales.

**Palabras clave:** reglas sociomorales, niños (as), razonamiento.

### Duas categorias para analizar o raciocínio sobre regras sócio-morais

• **Resumo:** Este artigo relata os resultados de uma pesquisa delineada para conhecer o raciocínio de crianças entre 10 e 11 anos de idade, sobre regras sócio-morais e transgressões narradas em histórias hipotéticas. Para a análise dos dados utilizei um método indutivo, construindo categorias a partir dos próprios dados, sem contar com categorias pré-existentes. Os resultados mostram duas categorias de pensamento em relação às regras. A primeira, denominada Regularidade (Regularidad), expressa o conhecimento que as crianças têm de maneira intencional e formal a respeito das regras, sobre o que está legislado conscientemente; a segunda, denominada Vigência (Vigencia), expressa a interpretação pessoal da regra em seus usos cotidianos, atuais.

**Palavras chave:** regras sócio-morais, crianças, raciocínio.

---

\* Este artículo reporta parte de los resultados de la tesis de investigación del autor para obtener el título de Maestro en Investigación Educativa, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el periodo agosto de 2005 a julio de 2007. La investigación se desarrolló en la ciudad Aguascalientes, México. Durante el proceso de los estudios de la maestría el autor estuvo becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México), número 220013.

\*\* Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: [martin.plascencia@unach.mx](mailto:martin.plascencia@unach.mx)

## Two categories to analyze reasoning of sociomoral rules

• **Abstract:** *This article reports the results of a study based on hypothetical stories, in order to know the moral reasoning of children aged between ten and eleven, regarding sociomoral rules and its transgressions. The information collected was analyzed with the inductive method through the construction of reasoning categories. The results showed two subjective categories: one named “Regularidad” referring to those rules well known and are formal legislations and; the second category was named “Vigencia” and refers children’s thoughts in which it can be identified their personal interpretation of the rule in its daily use.*

**Keywords:** sociomoral rules, children, reasoning.

**–1. Introducción. –2. Marco teórico. Dominios de conocimiento social y sistemas normativos. –3. Metodología. –4. Resultados y discusión. –5. Categoría de Regularidad: formalización de los sistemas normativos. –6. Categoría de Vigencia: usos e interpretación contextualizada de las reglas. –7. Conclusiones. –8. Anexo. Guía de entrevista. –Lista de referencias.**

*Primera versión recibida junio 1 de 2009; versión final aceptada diciembre 9 de 2009 (Eds.)*

### 1. Introducción

Este artículo integra algunos resultados de una investigación que tenía como objetivo general determinar si un plan de intervención breve, mediante diferentes tipos de narración de cuentos, estimulaba el razonamiento sociomoral y del autoconcepto de niños y niñas de entre diez y once años de edad. Aunque no hubo evidencia de que el plan de intervención tuviera efectos directos en las variables del estudio (Plascencia, 2007), este reporte documenta el proceso de análisis del razonamiento sociomoral.

Respecto a la variable moralidad se pretendía generar conocimiento sobre el razonamiento de reglas con base en historias y preguntas hipotéticas, considerando que los juicios sobre situaciones hipotéticas son similares a los juicios sobre situaciones actuales (Turiel, 2008). Analicé dicha variable mediante el método inductivo para la construcción de categorías, las cuales expongo, comento, y discuto, y sobre las que apunto algunas implicaciones, lo que amplía la comprensión de cómo son interpretadas y usadas las reglas sociomorales.

Para la comprensión de los sistemas morales, el contexto por el que ocurren y al que afectan, su relación con los individuos y los juicios que ellos



emiten, he investigado diferentes elementos<sup>1</sup>, entre los que destacan: estudiar el conocimiento que se construye del campo social y cómo se relacionan los juicios con las acciones; el razonamiento deóntico; si las acciones son intencionales, accidentales, su causalidad y consecuencias; separar las reglas legislativas y judiciales; el papel de las emociones, las intenciones y las motivaciones en los juicios; si el sistema es prescriptivo o proscriptivo y cómo afecta en el razonamiento; la información que se recibe de pares y personas adultas y cómo se les puede conferir validez dependiendo del asunto de que se trate o qué papel juegan diferentes personas, pares o adultos, en el desarrollo de los niños y niñas. Otros asuntos estudiados son los juicios informacionales, es decir, conceptos descriptivos con respecto a la naturaleza de la realidad (Wainryb, 1991). Estos juicios son las ideas o la información que se tienen sobre un asunto y que pueden afectar las evaluaciones morales; por ejemplo, la creencia sobre si los humanos tienen alma, y a partir de qué momento del desarrollo ontogenético aparece, puede afectar la decisión moral sobre el aborto<sup>2</sup>.

En este artículo asumiré la perspectiva de dominios sociocognitivos (Smetana, 1999, 2006; Turiel, 1998, 2008; Turiel & Smetana, 1989; Wainryb, 1991). La definición de moralidad asumida en este artículo es la de Smetana (1999, p. 312), “el entendimiento prescriptivo de los individuos sobre cómo los individuos deben comportarse unos con respecto a otros”.

De acuerdo con Turiel (1989, p. 59) hay dos aspectos torales para la comprensión del conocimiento de las relaciones sociales: los sistemas y las prescripciones que norman o dictan cómo deben ocurrir esas relaciones. Estas prescripciones configuran y median las relaciones simétricas —entre pares— y asimétricas —niños o niñas y personas adultas— y permite la coexistencia de convivencia y tensiones conflictivas. Considerando que las relaciones sociales están atravesadas por sistemas que las norman, conviene entonces conocer cómo razonan los sujetos sobre esos sistemas.

## **2. Marco teórico**

### **Dominios de conocimiento social y sistemas normativos**

La socialización es un proceso disarmónico que congrega una variedad de visiones, creencias, valores, actitudes, convenciones, que permean las

---

<sup>1</sup> Para una revisión al respecto, recomiendo: Baird y Wilde, 2004; Berthoz, Grèzes, Armony, Passingham y Dolane, 2006; Bucciarelli, Khemlani y Johnson-Laird, 2008; Bucciarelli y Johnson-Laird, 2005; Cushman, 2008; Janoff-Bulman, Sheikh y Hepp, 2009; Langford, 1997; Núñez y Harris, 1998; Salvano-Pardieu, Fontaine, Bouazzaoui y Florer, 2008; VanderBorgh y Jaswal, 2009; Walker, Henning y Krettenauer, 2000.

<sup>2</sup> Smetana (1981, 1982, citada en Turiel & Smetana, 1989), reportó cómo las personas tomaban decisiones diferentes acerca del aborto según sus creencias y la información que tenían respecto a si se trataba de una vida humana o no. La fase en la que se encontraba el embrión o feto era importante para la toma de la decisión, por tanto, podrían atribuir un dominio personal o moral según las consideraciones anteriores.

relaciones y el razonamiento de los individuos. De acuerdo con Smetana (1999, p. 312), los niños y niñas tienen diferentes interacciones que dirigen la construcción de diferentes tipos de sistemas de conocimiento social; por ello el conocimiento sobre el mundo no es uniforme, ni con los conceptos físicos ni con los sociales. No se puede aceptar que el desarrollo de ciertos conceptos, como la justicia, aparezca hasta edades avanzadas, niñez tardía y adolescencia, como proponían Piaget y Kohlberg. Para estos autores primero se desarrolla un conocimiento regido por una visión individualista y con una perspectiva normada por las personas adultas y la autoridad, y en periodos posteriores se adquieren valores y posturas morales superiores frente a las relaciones con los otros individuos.

Turiel (1989) sostiene que el concepto de estructura debe considerarse como parcial y no ser pensado como un concepto englobalizador ni que se entienda que todo se relaciona con todo en el pensamiento; desprendido de este punto asume que no pueden aceptarse principios que sugieran que el desarrollo avanza de niveles globales a niveles específicos y cada vez más integrados. Por ejemplo, que primero aparezca un desarrollo sobre conceptos convencionales y posteriormente uno sobre morales o personales; este punto no es admitido y es una de las diferencias centrales con las perspectivas de Piaget y Kohlberg (Smetana, 1999).

La perspectiva teórica y conceptual de la teoría de dominios sociocognitivos (Turiel, 1984, 1989, 1998; Smetana, 1999, 2006) permeó todo el proceso de mi investigación. Los sistemas normativos a través de los cuales se originan y modulan las interacciones humanas son construidos por los individuos como campos de conocimiento autónomos, pues los sujetos construyen conocimientos diferentes según el tipo de interacción que tienen.

El conocimiento social de los niños y las niñas, producto dinámico y complejo de sus interacciones con el entorno, se construye en parcelas de conocimiento, en unidades independientes de pensamiento organizado; el contexto con el que el niño o niña interacciona va configurando esos sistemas organizados de pensamiento —el dominio en cuanto tal. Sin embargo, la referencia contextual con la que la persona menor interacciona no determina la configuración total de lo que el niño o niña puede construir de ella, es decir, no es una adhesión a los sistemas preexistentes sino una construcción individual influida por esos contextos.

El estudio de cualquier sistema normativo sugiere la revisión y conceptualización de las reglas sobre las que está sustentada determinada valoración. Los niños y las niñas condicionan las interpretaciones de las reglas al contexto al que pertenecen, en donde ocurren, la autoridad de donde provienen y al dominio de conocimiento social de que se trate (personal, convencional o moral). Ejemplo de ello es que para asuntos del dominio personal —como gustos, intereses— la población infantil tiene más autonomía en sus decisiones y elecciones que para asuntos convencionales y morales (Yau & Smetana, 2003; Yau, Smetana & Metzger, 2008).

La perspectiva de dominios ha identificado tres dominios de conocimiento: el personal, el convencional y el moral. Para fines de este artículo sólo revisaré el convencional y el moral. El dominio convencional refiere a conceptos de sistemas temporales, arbitrarios y contingentes de las reglas, y el moral a sistemas prescriptivos universales y generalizables, intrínsecos de las acciones, no contingentes de las reglas.

En el dominio moral las consecuencias de las acciones repercuten en el bienestar o derechos de los otros o de sí mismos, y en el dominio convencional las consecuencias pertenecen a regularidades arbitrarias, y se ha observado que las transgresiones convencionales se piensan menos serias, más dependientes del contexto y más contingentes a las reglas y a la autoridad (Killen & Smetana, 1999; Smetana, 1999; Smetana, Schlagman & Adams, 1993; Yau & Smetana, 2003). Los niños y las niñas identifican desde temprana edad a qué dominios pertenecen las reglas, y pueden separar las acciones morales de las sociales y personales (Killen & Smetana, 1999), y cuando se refieren al dominio moral no se centran en las reglas *per se* o en el orden social, sino en los efectos que ellas tienen sobre las personas (bienestar, justicia) (Turiel, 2008, p. 152).

Los niños y las niñas distinguen tempranamente la diferencia de dominios (Buzzelli, 1993; Killen & Smetana, 1999; Smetana, 1981; Yau, Smetana & Metzger, 2008). En un estudio realizado por Enesco y Del Olmo (1988), en el que entrevistaron a participantes de diversas edades, encontraron que niños y niñas de 6 a 8 años de edad evalúan negativamente cualquier acto de transgresión, mientras que los de 9 a 11 años de edad evalúan el grado de severidad de la transgresión según el dominio al que pertenecen; es decir, las transgresiones morales en infantes más grandes se evalúan más severamente y merecen mayor castigo que aquellas de índole personal y convencional; esto también se ha observado con adolescentes (Mullins & Tisak, 2006; Tisak & Jankowski, 1996).

Nucci y Nucci (1982), encontraron que personas menores, de entre 7 y 10 años y 11 y 14 años, en escenarios de juego libre evaluaban las transgresiones morales alrededor de consecuencias intrínsecas para la víctima, como daño o injusticia, mientras que para la transgresión de reglas convencionales se aducían elementos del orden social, como la normatividad y costumbres. La investigación empírica continúa corroborando esos resultados (Mullins & Tisak, 2006; Turiel, 2008). Los niños y las niñas distinguen entre los rasgos intrínsecos de las acciones —que afectan el bienestar, la justicia o los derechos—, y los rasgos externos y situacionales, y de elecciones y asuntos que incumben a lo personal.

Hay cierta generalización de la perspectiva de los dominios para varias culturas pero existen elementos culturales que intervienen, por ejemplo, en el papel que se otorga a la autoridad y su relevancia en el desarrollo moral, pues hay culturas que integran el respeto a la autoridad para modular las interacciones entre personas, sin que ello restrinja el pensamiento a la heteronomía (Fang, Fang, Keller, Edelstein, Kehle & Bray, 2003; Kinoshita, 2006).

La distinción en dominios permite unidades de análisis precisas pues se indagan sistemas de pensamiento autónomos organizados que permiten observar sobre qué asuntos del campo social los individuos están enjuiciando o actuando. La distinción no es sólo una estrategia metodológica de investigación para disgregar un pensamiento general: desglosar un pensamiento total sobre la realidad para entenderlo mejor. Turiel (1989) especifica que para tratarse de dominios, tienen que ser sistemas transformacionales, en los que los cambios pueden observarse ontogenéticamente.

En ambientes educativos, esta distinción es necesaria para discernir qué tipo de reglas los sujetos están transgrediendo y cómo juzgan sus acciones, distinciones aún ausentes en las escuelas pues sus técnicas disciplinarias para transgresiones carecen de justificación, no distinguen el tipo de violación (personal, convencional o moral) y las sanciones no toman esos criterios (Goodman, 2006); además, los directivos, profesoras y profesores no siguen criterios homogéneos para la aplicación de sanciones (Fierro, 2005), y los niños y niñas pueden suponer varios tipos de sanciones para una misma transgresión, pues los criterios para sancionar no están legislados formalmente (Plascencia, 2007).

En la relación asimétrica, entre personas adultas e infantes, aquéllas son generalmente quienes formulan las reglas y ambos intervienen en la operación; aunque de manera desigual porque las personas adultas las crean o legitiman con alcance para ellas y para los niños y niñas, a quienes se les sugieren o imponen. Por el contrario, en situaciones entre pares los niños y las niñas están en posibilidad de alterar, mutar o resignificar las reglas, no obstante que les antecedan, por ejemplo en los juegos libres (Nobes, 1999; Linaza, 1981); o pudiera suceder que sigan las reglas por cuestiones de respeto a costumbres y prácticas culturales, no porque crean que son inalterables (Garoz & Linaza, 2006).

Las interacciones verticales con padres y madres, y horizontales con pares, producen desarrollo moral (Walker, Henning & Krettenauer, 2000) y es conveniente observar la opinión de los propios niños y niñas respecto a sus pares y a las personas adultas; por ejemplo, cuando se evalúa lo que pensarían un par y una persona adulta sobre un dilema. Los niños y las niñas tienden a pensar que sus pares pensarían similar a ellos y piensan que las personas adultas darían diferentes opiniones a las de ellos o a las de sus pares (Plascencia, 2007; Saltzstein, Roazzi & Dias, 2003). La socialización requiere de la inclusión de la gente adulta en las interacciones infantiles, y esta participación inequitativa en la formalización de sistemas legislativos conduce a plantearse cómo los niños y las niñas evalúan y justifican las reglas, es decir, qué elementos someten a juicio en las reglas adultas que tienen aplicación en ellos y en ellas.

### **3. Metodología**

El enfoque cognitivo-evolutivo evidencia que los conceptos sociales son dinámicos y se manifiestan en un proceso interactivo entre los medios de conocimiento y las experiencias cotidianas relevantes. Dado el carácter mutable del concepto de regla y su relación con el desarrollo sociomoral, decidí investigar cómo organizan los niños y las niñas su razonamiento social respecto a ciertos contenidos sociomorales que contienen reglas y sus transgresiones.

Entrevisté a niños y niñas utilizando el método clínico piagetiano. Los resultados forman parte de una investigación con un diseño cuasiexperimental en el que se buscaba la estimulación de juicios sociomorales y del autoconcepto a través de diferentes formas de narración y uso del cuento. La intervención breve no tuvo efectos sobre las variables mencionadas. Este artículo se centrará en describir los resultados del análisis de las entrevistas sobre la variable de sociomoralidad, e integra, comenta y amplía resultados ya publicados (Plascencia & Romo, 2009; Plascencia, 2009a, 2009b, 2009c).

#### **Participantes**

Los participantes y las participantes para algunas historias fueron 30 —15 niñas y 15 niños—, y para otras se invalidó un caso (niño). La elección del centro escolar no fue aleatoria, pero la elección de quienes participaron sí, los cuales se eligieron de 81 que cursaban el quinto grado. El centro escolar se ubica en la ciudad de Aguascalientes, México, y tiene una población cercana a los 600 niños y niñas, aproximadamente 100 por grado, dividida en cuatro grupos por grado.

#### **Instrumento**

Bajo la influencia de la perspectiva de dominios cognitivos del desarrollo sociomoral (Turiel, 1984, 1998), diseñé una guía de entrevista semiestructurada, conformada por historias que contienen transgresiones a reglas explícitas o implícitas. Preparé historias hipotéticas: dos que terminan en situaciones conflictivas y cuatro en las que se tienen que evaluar transgresiones ya cometidas. En éstas, se evidencia una transgresión y no se provee un contexto amplio en el cual sucede, lo que difiere de las otras historias. A excepción de la historia de *Los columpios*, en las demás historias no se hace mención explícita de las reglas que subyacen.

*Situaciones conflictivas:* historias de Los columpios y El mercado. En la historia de Los columpios, un niño se enfrenta al dilema de cumplir una promesa o avisar a la maestra que su amigo está gravemente herido. Si le dice a la maestra incumple la promesa y recibirá un castigo, si no le dice, su amigo seguirá herido. Para la historia de El mercado se tomó parcialmente el dilema de Hans, de Kohlberg. Una niña y un niño deben elegir si robar alimento para su mamá o entregarlo y esperar la recompensa.

*Situaciones de transgresiones ya comedidas:* El Uniforme (Un niño asiste sin uniforme a la escuela); La Televisión (Una señora le pregunta a su hija que si le dejaron tarea y la niña dice que no, para poder ver televisión); La Comida (Durante la comida un niño habla con la boca llena); Molestar (A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan).

### **Procedimiento**

Para la evaluación realicé algunas entrevistas. En las entrevistas intenté propiciar la confrontación y la contrastación, pues es el desequilibrio e inadecuaciones en el pensar lo que puede propiciar nuevas formas de organización o reorganización del pensamiento (Turiel, 1984); por eso la guía de entrevista se compone de historias sobre diferentes escenarios (escolar, familiar) y para cada historia hice preguntas que sugieren la adopción de diferentes perspectivas sociales. De todas las historias de la entrevista pregunté los criterios de valoración y las categorías de justificación, razones que soportan y contextualizan los criterios de valoración de las acciones de los actores de las historias.

A quienes participaron los entrevisté individualmente en un área privada alejada de su salón de clases, en un tiempo que oscila entre 20 y 30 minutos.

### **Análisis**

Recolecté y analicé los datos de manera cualitativa. Las entrevistas se audiograbaron, previa autorización verbal para ello. Al terminar de evaluar transcribí las entrevistas utilizando códigos comunes.

La construcción de las categorías fue de manera inductiva. No tenía categorías a priori.

## **4. Resultados y discusión**

En el análisis identifiqué ciertas consistencias y constancias en los modos de respuesta, lo que me permitió la construcción de categorías que me ayudaron a comprender los juicios infantiles. Algunos resultados fueron comentados en congresos (Plascencia, 2009a) o publicados (Plascencia, 2007, 2009b; Plascencia & Romo, 2009), y describen algunas categorías. Esas categorías —Acusación, Sentencia, Intencionalidad, Derivación, Contextualización y Alternativa— referían a dos categorías de pensamiento generales con respecto a las reglas y a la forma en la que los sujetos las interpretan: una expresa aspectos formales que son legislados conscientemente, a la que denominé **Regularidad**; y otra, aquéllos que refieren un sistema variante de la regla, aspectos informales que dependen del sistema legislativo subjetivo. La posibilidad de interpretación y mutación de los principios originales de la regla es lo que se denomina **Vigencia**. Los niños y las niñas conciben los aspectos fijos y los aspectos mutantes de la regla y ambos tienen una presencia legítima en su pensamiento. Identifican el sistema legislativo que les antecede y pueden

participar desde su subjetividad en la formulación de nuevas legislaciones o en modificaciones de las existentes.

La Regularidad fue denominada así porque expresa uniformidad en criterios, constancia y socialización ‘común’ de un conocimiento. La regularidad representa lo que sucede con cierto grado de predicción respecto a la regla pues es lo que se espera, es lo previsto y dispuesto; supone una generalización consensuada de un conocimiento sobre una prescripción o proscripción (Plascencia, 2009a). El sistema moral prescriptivo es “sensible a los resultados positivos, basado en la activación y centrado en lo que debemos hacer” y el proscriptivo “es sensible a resultados negativos, basado en la inhibición y centrado en lo que no debemos hacer” (Janoff-Bulman, Sheikh & Hepp, 2009, p. 521). La moral prescriptiva intenta estimular conductas buenas para obtener resultados positivos, y la moral proscriptiva intenta inhibir conductas malas para evitar resultados negativos (Janoff-Bulman *et al.*, 2009).

La Vigencia, expresa los usos e interpretaciones actuales de lo que debe / no debe seguirse. La Regularidad está conformada por las categorías Sentencia y Acusación, y la Vigencia, por la Derivación, Intencionalidad, Contextualización y Alternativa.

### **5. Categoría de Regularidad: formalización de sistemas normativos**

Después de la revisión de las formas de pensamiento sobre las reglas sociomorales propuestas en las historias, observé que había un aspecto de la regla que persistía y era conocido por todos los niños y las niñas. La regularidad fue definida como la comprensión y ejecución de la regla como fue dictada; como se constituyó formalmente (Plascencia, 2007, p. 59).

En un salón de clases, un aspecto *regular* son reglas transmitidas intencional y conscientemente, por ejemplo algunas expuestas por la maestra: “levantar la mano antes de hablar”; “no comer en el salón de clases”; “no platicar”; “mantenerse sentados durante la exposición de la profesora”, o las que se formulan entre pares, “trabajar siempre con el mismo amigo”. Estas consignas son evidentes para todas y todos, son uniformes, y se espera del receptor o receptora de las mismas una comprensión unitaria. La regularidad permite la socialización de significados similares sobre un mismo contenido. Los niños y niñas saben que existen reglas en la escuela, como las hay en la casa, y logran extraer los elementos centrales de la legislación.

La categoría de regularidad se teorizó sobre la base de dos categorías de análisis extraídas del razonamiento infantil: la *acusación* y la *sentencia*. De acuerdo con Plascencia (2009a), “los niños y las niñas refieren estas dos categorías como los ejes a través de cuales se articula el proceso de diseño formal y la interacción con él de los actores a los que alcanza esa regulación”. La acusación refiere a la acción en que el sujeto que juzga observa y evidencia la transgresión (Plascencia & Romo, 2009). Se considera el conocimiento del



establecimiento formal de la regla y da pauta para delimitar cuando se ha cometido una transgresión. La acusación expresa la relación del sujeto con el sistema legislativo o judicial y puede aplicarse a transgresiones de los tres dominios sociales descritos por Turiel y sus colegas.

Lo que caracteriza a la acusación es la evidencia de que se ha cometido una transgresión. Los niños y las niñas identifican que el curso normal de la regularidad, “lo que debe ser formalmente”, ha sido alterado, por lo que inmediatamente lo refieren. La acusación exige que se evalúe la acción de un sujeto respecto a una regla; evalúa la relación legislación-sujeto, es decir, cómo se manifiesta ésta, si como seguimiento o como transgresión. La acusación supone el conocimiento de una regla, por tanto es posible decir cuándo ha sufrido una violación. El que los sujetos conozcan los límites de la regla les ayuda a comprender las formas de transgresión de la misma.

Otro componente de la Regularidad, ya referido tangencialmente en el párrafo anterior, es la Sentencia, la cual comprende lo que la regla es formalmente, lo que establece (Plascencia, 2007). Los niños y las niñas conocen aspectos estructurales dictados en un diálogo formal que les anteceden en el tiempo o que construyen de manera conjunta de tal manera que consensan significados.

Algunos ejemplos de *acusación* y sentencia se describen en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Ejemplos de Acusación (negritas) y de Sentencia (cursivas). Diversas historias de la entrevista<sup>3</sup>.**

Pregunta: ¿Qué opinas?
<b>Que está mal. Los papás están mal</b> porque <i>lo tienen que corregir, tienen que corregir al hijo, cómo es la educación, cómo debe de comer</i> (Lucy, niña, 10 años, 7 meses; La comida).
<b>Es como falta de educación</b> porque <i>es feo que se vea la comida cuando está hablando</i> (Estrella, niña, 10 años, 10 meses; La comida).
<b>Pues que no está bien</b> , [¿por?] <i>porque la niña debe de hacer la tarea</i> (Iris, niña, 10 años, 8 meses; La televisión).
<b>En parte los papás hicieron mal y en parte el niño hizo mal</b> porque <i>no deberían molestar a su hermano, al contrario, debería ayudarlo y sus papás están mal al pegarle, estaría bien regañarlo y castigarlo, pero no pegarle</i> (Esteban, niño, 10 años, tres meses; Molestar).
<b>Malo.</b> <i>Se deben de vestir con el uniforme diario</i> (Ronaldo, niño, 10 años, 7 meses; Uniforme).

<sup>3</sup> Todos los cuadros de este artículo son elaboración propia, contruidos con datos de la investigación.

---

**Pos que los niños estuvieron mal** porque *no siguieron las reglas* (Gustavo, niño, 11 años, 6 meses; Los columpios).

---

Pues, que, que [1] *no se le debe de pegar a un niño*<sup>4</sup> aunque [2] *sí debe de llevar una sanción* (Alba, niña, 10 años, 5 meses; Molestar).

---

Pues que... pos que [1] *le debían mandar la comida a la mamá porque estaba enferma y tenía hambre* pero [2] *también le llevarán la bolsa del mercado a la señora porque era la que, la que compró* (Lorenzo, niño, 10 años, 10 meses; Mercado).

---

**De que estaba mal que los niños se fueran a los juegos**, que *no les dejaban porque era por su seguridad, porque estaban descompuestos y se podían caer* (Sophie, niña, 10 años, 2 meses; Columpios).

---

La sentencia es lo que habitualmente se denomina como “regla”. La sentencia son los aspectos legislados formalmente, lo que se establece, por lo que lleva a pautas de conducta normalizadas. Por ejemplo, “se debe de comer con cubiertos en la mesa”, este tipo de regularidad es aplicable a un contexto occidental concreto y no puede extenderse a otros ambientes. Las sentencias aplicadas a contextos convencionales no son universales, aunque se expresen como tales; ej. “los niños y las niñas bien portados no rezongan a los papás”. Esta sentencia se da como universal; todas las personas que sean menores no pueden responder a los papás, pero en algunos ambientes es necesario que los niños y las niñas respondan a situaciones disciplinarias de injusticia, por lo que una sentencia aparentemente universal y generalizable es particular. Pero las situaciones morales sí pretenden ser universales: no dañar, respetar, tolerar, etcétera. Independientemente del contexto donde se aplica se considera que el respeto por la integridad y el bienestar debe primar.

No puede equipararse la sentencia con la *regla en general*, pues ésta se compone también por elementos vigentes. En el cuadro 1, el niño Lorenzo está confrontando dos sentencias, válidas ambas. Lo que hace posible una situación conflictiva<sup>5</sup> es que sus elementos son del mismo orden (regularidad) aunque no contienen los mismos valores. El sujeto entra en un conflicto: decidir con base en los elementos que contiene cada sentencia.

Pero cuando los sujetos incluyen elementos vigentes (como la Recompensa, en el caso de la situación de El mercado) en la estructuración de su pensamiento, alguna de las dos sentencias cambia su estatus, por lo que el sujeto está en posibilidad de facilitar su toma de decisión. Así, elegirá entregar la bolsa —segunda sentencia en el ejemplo de Lorenzo—, porque podría obtener una recompensa (elemento vigencia). Y aunque pareciera que

---

<sup>4</sup> Es una acusación y una sentencia simultáneamente.

<sup>5</sup> Aunque no es un dilema en estricto sentido, cfr. Plascencia (2009c).

el alimentar a la mamá es de un orden superior —el valor de la vida por encima de la propiedad privada—, el niño o niña no confronta aspectos vigentes de esa sentencia, por lo que la segunda es más conveniente: la recompensa puede conducir a comprar comida y así alimentar a la mamá, sin necesidad de transgredir.

Esto implica que en la evaluación del razonamiento sociomoral deben considerarse, junto con los dominios de conocimiento social sobre el que se razona —personal, convencional o moral—, los aspectos regulares y vigentes en el juicio. Una forma errónea de evaluación de la persona menor que elige la recompensa en el escenario anterior, sería considerar que sustenta sus juicios en “esperar la recompensa” *per se*, porque el niño o niña elige esa estrategia como una fórmula para evitar una confrontación y no transgredir en ningún caso, y resolver la situación dilemática a favor de las dos sentencias.

## **6. Categoría de Vigencia: usos e interpretación contextualizada de las reglas**

Imaginemos el caso en que un niño del cual se sabe que tiene conocimiento de un determinado sistema legislativo transgrede constantemente. La persona adulta tiende a diagnosticar al niño como antisocial, agresivo, malcriado y otras etiquetas que exponen que su conducta está enfocada a transgredir un sistema normativo. Pocos adultos se preguntarán qué conoce de las reglas y cómo complementa la información ausente o limitada de la legislación.

La segunda categoría teórica desprendida de mi investigación contribuye a aumentar el conocimiento sobre qué pasa en ese niño transgresor imaginario. La Vigencia “expresa los aspectos mutantes de la regla pues los sujetos participan activamente en la significación de lo que la regla es, o en sus posibles fluctuaciones semánticas. Expresa la persistencia de la regla en el sistema legislativo subjetivo; tal cual existe en los usos cotidianos” (Plascencia, 2007, p. 68).

Los niños y las niñas pueden extender el campo de significados de una regla. Las reglas escolares enunciadas anteriormente ayudan a expresar este fenómeno de ampliación y diversificación de significados. La regla de “levantar la mano antes de hablar”, es una regla incompleta que se complementa con aspectos vigentes. Un niño o niña puede levantar la mano antes de hablar y no *a) esperar a que le den la palabra*, ni *b) esperar turno*, [Vigencia] pues la regla no exige eso; sólo es “levantar la mano antes de hablar”. Cumpliendo este requisito no hay transgresión desde el punto de vista infantil. En cambio, si un niño o niña habla antes de que le den la palabra y ya tiene levantada la mano, la maestra acusará o sancionará (*vid infra Derivación*) la supuesta transgresión pues no respetó turno. Si esto llegara a darse, la persona menor se da cuenta que el sistema de las sanciones no es uniforme ni congruente, porque están sancionando algo que no está legislado formalmente. La maestra toma la sentencia “levantar la mano antes de hablar” y agrega elementos vigentes

—otra sentencia—, pero no pertenecientes a este sistema legislativo: “esperar la autorización para hablar y esperar turno”.

Estas inconsistencias empíricas propician que los niños y las niñas conozcan que el sistema de sanciones es un sistema débil y variable; por lo tanto, conciben que muchas de las sanciones dependen de una actividad subjetiva del sancionador y no de un sistema previamente formulado. El acceder al componente vigente del pensamiento puede conducir a crear escenarios legislativos y judiciales válidos.

En el cuadro 2 aparece una sentencia de un parque: “Este parque es tuyo, cuídalo”, que puede ser analizada utilizando las dos categorías para la interpretación de reglas.

**Cuadro 2. Modelo para el análisis de una regla prescriptiva considerando dos agentes (niño-adulto) y dos categorías (Regularidad y Vigencia).**

REGLA		
AGENTES	Comprensión de la estructura y significados formales	Comprensión dependiendo del contexto y los significados que construye el sujeto
	REGULARIDAD	VIGENCIA
Interpretación infantil	Este parque es tuyo, cuídalo	a) no tirando basura... b) no maltratando las instalaciones... c) disfrutándolo...
Interpretación adulta		a) no tirando basura... b) no maltratando las instalaciones... c) contribuyendo a que se mantenga limpio... d) porque te beneficia...

La comprensión de la regla por parte del niño o niña puede incluir en sus elementos vigentes aspectos de un dominio convencional, personal, moral o sin una dirección teleológica clara. Pero si una persona adulta evaluara esa sentencia la interpretaría de múltiples formas. Ahora, supóngase que un niño interpreta la regla como: “este parque es tuyo, cuídalo no tirando basura”, y por lo tanto desempeña sus acciones con base en tales alcances de la regla. Y una persona adulta, digamos el que cuida el parque, piensa la regla como “este parque es tuyo, cuídalo no maltratando las instalaciones y no tirando basura”. Si un niño no tira basura, desde el punto de vista del adulto está obrando

correctamente pues cubre una de sus sentencias<sup>6</sup>, pero si el niño además de no tirar basura pisa el pasto y juega en un lugar donde hay plantas —maltrata las instalaciones—, entonces sería sancionado porque ha cometido una transgresión, pero no de su sistema sino del adulto y no se tomaría en cuenta su adecuada actuación con respecto a una de las sentencias —no tirar basura—, sino que se invalida y se le considera como un transgresor en general.

¿Por qué falla esto?, porque sólo se conocen las sentencias formales y el sancionador legitima las vigentes de sí mismo: el cuidador del parque cree que su interpretación de la regla es la correcta. Así, cada uno congrega significados que pueden ser disímiles a los del otro implicado.

En el cuadro 2 la regularidad es prescriptiva y en las vigencias pudieran existir elementos prescriptivos o proscriptivos.

Las principales categorías de Vigencia son *Derivación*, *Intencionalidad*, *Contextualización* y *Alternativa*. La *derivación* expresa los efectos que tiene el seguir o transgredir una regla. Es el conocimiento que los niños y las niñas adquieren respecto a que la actuación de los sujetos con base en reglas necesariamente tendrá efectos.

### Cuadro 3. Ejemplos de derivación (subrayado), acusación (**negritas**) y sentencia (*cursivas*).

Respuestas en varias historias
R: <b>Que está mal</b> porque <i>debe de cumplir con sus responsabilidades</i>
E: Sí, y... ¿por qué más está mal?
R: <u>Porque a parte la van a regañar en la escuela y a parte su mamá también la va a regañar</u> (Damián, niño, 10 años, 10 meses; La televisión).
E: ¿Qué pasaría si ni la mamá ni la maestra se enteraran que la niña mintió?
R: Pos, <b>que está mal mentir</b> y que <u>luego al final se van a dar cuenta</u> (Jessica, niña, 10 años, 10 meses; La televisión).
E: ¿Qué opinas que algunos papás consideran que la forma de educar a los niños es con golpes y con regaños fuertes?
R: <b>Es malo</b> . Porque tal vez este, <i>pegándoles</i> y así, <u>quede con algún rastro en su vida, que les va a enseñar a sus hijos y luego pos todos estarían mal para toda la vida</u> (Alba, niña, 10 años, 5 meses; Molestar).

En los ejemplos del cuadro 3 se observa temor al castigo, la creencia de que si se realiza una transgresión a quien se transgrede éste puede repetir el escenario, derivación de los efectos en la conciencia y creencia de que si

<sup>6</sup> Son sentencias, pero que están en un nivel vigente, no legislado formalmente.

alguien recibe un castigo éste es merecido. En Damián, se soporta el juicio con la acusación de una sentencia: el niño hizo mal porque “debe de cumplir con sus responsabilidades”, pero no evidencia la Vigencia, es decir, ¿qué entiende el niño o niña por “responsabilidades”? Como personas adultas las responsabilidades se interpretan como una condición abstracta, como una máxima deontológica; sin embargo, para los niños y las niñas puede tratarse de asuntos muy concretos como: hacer los deberes, tender la cama, recoger el plato al terminar de comer o darle de comer a la mascota.

La *intencionalidad* comprende la presencia legítima de la “intención” en las formulaciones y los usos de la regla. Se ha investigado cómo la intención juega un papel importante en la evaluación de reglas prescriptivas, desde los tres años de edad (Núñez & Harris, 1998). Pero los motivos que soportan esa intencionalidad no siempre están dados en las reglas, así que el sujeto debe interpretarlas desde sus propios marcos. De hecho, de acuerdo con Baird y Wilde (2004, p. 38), son pocas las investigaciones sobre las motivaciones que están detrás de los actos intencionales; más bien los estudios se han dirigido a si los actos son evaluados de manera diferente, si fue intencional o accidental. Estos autores encontraron que niños o niñas de 6 y 7 años pueden hacer uso de información sobre la motivación de las personas para hacer distinciones morales entre acciones idénticas.

En mi investigación no indagué las motivaciones detrás de la intencionalidad pero observé que son importantes para ampliar la comprensión de la interpretación infantil de las reglas; por ejemplo, desde el punto de vista piagetiano la utilización de juicios basados en la intención, más que en las consecuencias, caracteriza al pensamiento autónomo. Véase el siguiente ejemplo de la presencia de la intencionalidad en la historia de El Uniforme.

E: Un niño asiste sin uniforme a la escuela, ¿qué opinas?

R: Mm, que pues debió darse cuenta de que tenía que ponerse el uniforme y si no se lo puso a propósito pues para qué viene a la escuela si no va a seguir las reglas (Pablo, niño, 10 años, 9 meses, El uniforme).

En Pablo, la participación intencional del transgresor es importante. La intención y la motivación que le subyace es básica en el análisis de los razonamientos morales (Baird & Wilde, 2004).

Las otras dos categorías de la vigencia, la contextualización y la alternativa, suponen que el sujeto amplía el marco donde ocurre, cómo ocurre, por qué ocurre y cómo debería ocurrir la relación del sujeto con respecto a la regla, la transgresión y la aplicación de sanciones. La contextualización tiene que ver con las circunstancias de cómo ocurre la regla, con quiénes y en qué tiempo, y la alternativa representa las propuestas de los evaluadores y evaluadoras para evitar la transgresión, o propone sistemas normativos alternos.

En algunos de los momentos de la interpretación de la regla, los niños y las niñas pueden agregar o modificar los aspectos regulares y basarse en los vigentes para valorar las acciones sociomorales. Por ejemplo, ante

una sentencia incompleta se pueden agregar elementos que rara vez serán conocidos por las personas adultas. Este tipo de participación de los niños y las niñas permite conocer cómo organizan su pensamiento y cómo muchas veces no es que evadan los sistemas legislativos o judiciales sino que están tomando diferentes referentes a los de las personas adultas.

Se ha reportado cómo los niños y las niñas están conscientes de que diferentes personas pueden evaluar los mismos eventos de manera diferente (Shiverick & Moore, 2007, p. 54) pues son hábiles para identificar formas de pensamiento iguales o diferentes a las suyas. Por eso, similar a la idea de comunidad justa de Kohlberg, se pueden establecer consejos infantiles que analicen los sistemas legislativos escolares y familiares, y que contribuyan a regularizar sus sistemas vigentes y a respetar aquellos que se mantengan como vigentes; y en general, para observar su visión sobre su evaluación de ciertos eventos.

Los aspectos vigentes pueden contribuir a modificar la regularidad; así, un aspecto vigente puede ser transformado en un aspecto regular. Incluso hay casos que la presencia constante de aspectos vigentes hace pensar que son regulares. Supóngase la situación en que varios niños y niñas complementan la regla de manera similar; pudiera predecirse que otros niños y niñas en sus mismas condiciones contextuales responderán igual, pero esto puede ser sólo una simulación y una falsa predicción.

Los niños y las niñas de mi investigación identificaron los aspectos centrales formales de la normatividad, la transgresión y los efectos que se derivan de ésta. La derivación debiera ser congruente con el tipo de transgresión según el dominio de conocimiento social del que se desprende, así como del sistema legislativo de referencia al cual se ha transgredido. Si se operara sólo en el nivel de la regularidad, todos los aspectos no considerados en el sistema serían excluidos del análisis. La vigencia representa un respeto a la valoración subjetiva de las reglas de los sujetos, así como la regularidad respeta la valoración formal, generalizable, de todo un grupo de personas.

## **7. Conclusiones**

Los niños y las niñas de diez y once años de edad conciben las reglas de una manera dúplex en la que razonan sobre elementos fijos —regularidad—, y elementos variables —vigencia—. Así, la derivación y la intencionalidad son aspectos vigentes, variables, porque dependen de la subjetividad de los actores implicados: el qué sigue después de una transgresión (derivación) y el cómo evaluar la intencionalidad en ese acto y las motivaciones que la impulsan.

Los sujetos frente a la realidad social, específicamente en lo referente a la normatividad que regula las interacciones, son activos y pueden aceptar ciertas regulaciones para mantener el orden y defender intereses personales, o prescripciones y proscripciones que son justificadas en sí mismas, pues favorecen un clima de justicia, bienestar y derechos. Además, los sujetos desde



su entendimiento de las normas y mediante una actividad compensatoria, crean, modifican o agregan elementos que se escapan de la regulación formal. Crean sistemas coherentes de regularidad-vigencia, y las formas en que esos sistemas pueden ser abordados desde la sanción.

Los niños y las niñas desde muy cortas edades asocian que se sienten mejor los sujetos cuando siguen sus deseos y no hay reglas, que cuando los siguen y las hay; asimismo, si no hay reglas y su deseo es bloqueado, se sienten más mal que si inhiben sus deseos por la prohibición de alguna regla (Lagatutta, 2005), pues las personas menores son muy sensibles emocionalmente a los resultados de seguir o transgredir una regla (Lagatutta, 2008), debido a su razonamiento deóntico.

Los niños y las niñas no asumen pasivamente las sanciones de las personas adultas sino que, desde su perspectiva, ellos mismos establecen criterios para juzgar si un acto merece o no una sanción y de qué tipo debe ser. Es decir, desde temprano desarrollan el pensamiento capaz de realizar razonamientos deónticos. En el razonamiento deóntico, de acuerdo con Salvano-Pardieu, Fontaine, Bouazzaoui y Florer (2008), “las personas entienden y razonan acerca de lo que está permitido, obligado, prohibido, prevenido o aconsejado en nuestra vida social” (p. 1). El desarrollo de ese tipo de razonamiento se adquiere más temprano evolutivamente que las reglas descriptivas.

La sancionalidad de las acciones de transgresión depende del sistema subjetivo del sujeto sancionador: lo que él considera *que debe ser y cómo debe ser* sancionado, así como un complejo sistema que involucra el contexto donde ocurre, cómo ocurre, a quiénes afecta y quién es el sujeto perpetrador. Cuando una persona establece un sistema normativo, las personas menores lo conocen y acceden a él. Pero ante el desconocimiento del sujeto adulto de los aspectos vigentes de esa normatividad, las modificaciones que los sujetos infantes realizan, o sus interpretaciones de una regla incompleta, sancionan la falta a su sistema formal sin considerar si para los niños y las niñas el acto fue o no una transgresión.

Por ejemplo, en la historia de “a un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan”, niños y niñas creen que la derivación debe ser diferente: regañarlos solamente o dialogar con ellos (*Véase* Plascencia, 2009b). Es decir, la vigencia puede contener elementos de otro sistema de regularidad (“no se debe pegar a los niños”), pero es vigencia pues no están considerados en el sistema actual de regularidad que está coordinando la interacción de los agentes.

El permitir que los sujetos menores participen activamente de las sanciones les permitirá asumir la sanción que ellos consideran justa, es hacerlos participar de la responsabilidad de sus actos, favoreciendo un escenario democrático y dialógico.

Al igual que lo propone Goodman (2006), se deben diseñar en las escuelas esquemas para reconocer y legitimar los dominios de conocimiento social, para evaluar en ese marco el tipo de violaciones, y disciplinar desde ahí. Dado

que los dominios representan una forma de organización del pensamiento, se debe identificar sobre qué dominio están razonando los sujetos o si hay conflictos o coordinación entre dominios (Turiel & Smetana 1989).

Autores como Salvano-Pardieu et. al (2008) consideran que factores como la historia y la estabilidad familiar de las personas menores, y la edad, experiencia y género del profesor o profesora, pueden afectar el juicio moral y por tanto el tipo, grado y frecuencia de las sanciones; por ello esos elementos deben considerarse cuando se evalúe razonamiento.

Además de la consideración de que el conocimiento sobre el mundo social se construye y se organiza en dominios, se deben considerar las categorías de las reglas que analicé en niños y niñas de entre 10 y 11 años, es decir, que las reglas poseen dos elementos principales estructurales: la regularidad y la vigencia. Recomendando observar el tipo de moral —prescriptiva o proscriptiva (Janoff-Bulman, Sheikh & Hepp, 2009)— que regula la interacción social, pues cada una puede condicionar la forma de concebir la regularidad y la vigencia. Aunque no hay evidencia empírica, pudiera suceder en una situación hipotética que infantes y personas adultas ubiquen que el sistema de regularidad es prescriptivo, y no obstante basen la vigencia en principios proscriptivos o viceversa.

Otro aspecto a considerar en la evaluación de juicios morales es contextualizar las situaciones morales que se están enjuiciando, para ver la causalidad y consecuencias de las acciones, la intencionalidad y el papel que juega el daño cuando es intencional o accidental (Cushman, 2008).

Investigaciones sobre preescolares han observado cómo los niños y las niñas prefieren a informantes pares u otras personas menores que a los sujetos adultos; por ejemplo, cuando es información relativa a los juguetes consideran que los niños y las niñas serían mejores informantes que las personas adultas, y éstas son mejores cuando se trata de temas de alimentos (VanderBorghet & Jaswal, 2009). Lo mismo puede ocurrir en temas de moralidad: de acuerdo con el dominio de conocimiento y el análisis de la interpretación de la regla, pudiera saberse si las personas menores consideran legítima la presencia del sujeto adulto para el análisis, o si prefieren mediar cierto tipo de regulaciones entre pares. VanderBorghet y Jaswal (2009, p. 69) concluyen en su investigación que “los preescolares reconocen que los adultos no son necesariamente los mejores informantes para todo tipo de información”.

Los vínculos dialógicos entre gente adulta y sujetos menores en referencia a las reglas, son posibles y recíprocos si se toman en cuenta los elementos regulares y vigentes y cuando se permite participar a los niños y niñas en la formulación de esquemas formales de regularidad y de vigencia, en la definición de los límites de la transgresión y de la sanción. No sólo las personas menores integran los elementos emergentes de la vigencia, sino que las personas adultas constantemente lo hacen, incluso aplicado a las reglas de sancionalidad. Fierro (2005) ha puesto en evidencia cómo los directores y directoras carecen de esquemas comunes y homogéneos para el tratamiento

de las transgresiones escolares, y aunque Fierro no lo menciona así, a falta de aspectos regulares recurren a la vigencia, a su subjetividad, para interpretar la regla y las derivaciones que debe contener.

Una previsión para estudios posteriores es la separación, en las historias dilemáticas, de los aspectos judiciales y los legislativos. Los primeros expresan la aplicación de las reglas y los segundos la justificación de las reglas, el por qué determinadas reglas deben adoptarse en general (Langford, 1997); esta separación no siempre se investiga formalmente ni se considera cuando se analiza la información sobre la interpretación de las reglas.

Para futuras investigaciones sugiero indagar si el pensamiento respecto a los conceptos asociados a la moralidad son esencialistas y qué tanto; además, revisar si otros estudios confirman las categorías descritas en este artículo, para las mismas edades y para otras.

Los resultados descritos representan sólo a los niños y niñas del estudio y la pretensión no es generalizarlos.

## **8. Anexo. Guía de entrevista**

---

### **HISTORIAS**

---

#### **1. LOS COLUMPIOS**

A todos los niños y niñas de una escuela les prohibieron jugar en los columpios porque estaban descompuestos y eran peligrosos. Gabriel y Carlos eran dos niños a los que les gustaba jugar mucho en los columpios, así que se pusieron de acuerdo entre ellos en que se subirían a los columpios y que por ningún motivo le dirían a la maestra que lo hicieron, pues de lo contrario los regañaría a los dos y los dejaría sin recreo.

Mientras jugaban, Gabriel se cayó, se pegó fuertemente y se desmayó: se golpeó su cabeza y le salió mucha sangre.

Carlos no sabía qué hacer: le había prometido a Gabriel que no diría por ningún motivo que jugaron en los columpios y si le decía a la maestra rompería la promesa y también lo regañarían a él. Pero, por otra parte, su amigo estaba desmayado.

---

#### **2. EL MERCADO**

Dos hermanos, un niño y una niña, eran pobres y tenían mucha hambre. Su mamá estaba enferma y también tenía hambre. Los niños fueron al mercado para pedir comida, pero nadie les daba. Entonces, los niños ayudaron a una señora muy rica a llevar verduras a su carro, pensando que esa señora les daría dinero o comida, pero no les dio, únicamente las gracias.

Al día siguiente, los niños preocupados por alimentar a su mamá y muy hambrientos, volvieron al mercado y otra vez no les dieron comida. De repente vieron que la señora que ayer no les dio dinero olvidó una de sus bolsas del mandado.

Los niños pensaron si debían decirle a la señora que su bolsa se le había olvidado, o si mejor se llevaban la comida que estaba en la bolsa para alimentar a su mamá enferma y para comer ellos.	
3. EL UNIFORME	
Un niño asiste sin uniforme a la escuela.	
4. LA TELEVISIÓN	
Una señora le pregunta a su hija que si le dejaron tarea y la niña dice que no, para poder ver televisión.	
5. LA COMIDA	
Durante la comida un niño habla con la boca llena.	
6. MOLESTAR	
A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan.	
PREGUNTAS	
HISTORIAS 1 Y 2	¿Qué opinas de la historia?, ¿qué pasó en la historia?, ¿cómo crees que terminó la historia?, ¿crees que fue difícil para Carlos [estos niños] tomar la decisión de qué hacer?, ¿qué crees que haría un adulto si le pasara algo parecido a lo que le sucedió a Carlos [a estos niños]?, ¿qué diría la maestra [la señora dueña de la bolsa del mandado] de lo que sucedió?, si tú fueras Carlos [uno de los niños] ¿qué harías?, ¿qué hubiera preferido Gabriel [la mamá] que Carlos hiciera [que los niños hicieran]? Después de cada una de las preguntas anteriores se preguntaba la justificación: ¿por qué?
HISTORIAS 3, 4, 5 Y 6	¿Qué opinas de lo que hizo el niño/a?, ¿por qué?, ¿qué es lo que está bien hacer?

La guía de entrevista fue desarrollada por Plascencia (2007).

El número de las historias indica el orden en que fueron presentadas en la entrevista.

### Lista de referencias

- Baird, W. & Wilde, J. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 103, pp. 37-49.
- Berthoz, S., Grèzes, J., Armony, J. L., Passingham, R. E. & Dolan, R. J. (2006). Affective response to one's own moral violations. *NeuroImage*, 31, pp. 945-950.

- Bucciarelli, M., Khemlani, S. & Johnson-Laird, P. N. (2008). The psychology of moral reasoning. *Judgment and Decision Making*, 3 (2), pp. 121-139.
- Bucciarelli, M. & Johnson-Laird, P. N. (2005). Naïve deontics: A theory of meaning, representation, and reasoning. *Cognitive Psychology*, 50, pp. 159-193.
- Buzzelli, C. (1993). Children's perceptions of others' understanding of moral transgressions: Who should know better and why. *Social Development*, 2 (2), pp. 96-103.
- Cushman, F. (2008). Crime and punishment: Distinguishing the roles of causal and intentional analyses in moral judgment. *Cognition*, 108, pp. 353-380.
- Enesco, I. & Del Olmo, C. (1988). *La comprensión infantil de normas sociales*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia-C.I.D.E.
- Fang, G., Fang, F., Keller, M., Edelstein, W., Kehle, T. & Bray, M. (2003). Social moral reasoning in Chinese children: A developmental study. *Psychology in the Schools*, 40 (1), pp. 125-138.
- Fierro, C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), pp. 1133-1148.
- Garoz, I. & Linaza, J. L. (2006). Juego, cultura y deporte en la infancia. El caso del Palín Mapuche y el Jockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2 (2), pp. 33-48.
- Goodman, J. F. (2006). School discipline in moral disarray. *Journal of Moral Education*, 35 (2), pp. 213-230.
- Janoff-Bulman, R., Sheikh, S. & Hepp, S. (2009). Proscriptive versus prescriptive morality: Two faces of moral regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (3), pp. 521-537.
- Killen, M. & Smetana, J. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 70 (2), pp. 486-501.
- Kinoshita, Y. (2006). Children's judgment of legitimacy of group decision making about individual concerns: A comparative study between England and Japan. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (2), pp. 117-126.
- Lagattuta, K. H. (2005). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions. *Child Development*, 76 (3), pp. 713-733.
- Lagattuta, K. H. (2008). Young children's knowledge about the influence of thoughts on emotions in rule situations. *Developmental Science*, 11 (6), pp. 809-818.
- Langford, L. (1997). Separating judicial from legislative reasoning in moral dilemmas interviews. *Child Development*, 68 (6), pp. 1105-1116.
- Linaza, J. L. (1981). *The acquisition of the rules of games by children*. Tesis doctoral no publicada, Oxford University, Oxford, Inglaterra.
- Mullins, T. & Tisak, M. S. (2006). Moral, conventional and personal rules: The

- perspective of foster youth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, pp. 310–325.
- Nobes, G. (1999). Children's understanding of rules they invent themselves. *Journal of Moral Education*, 28 (2), pp. 215-232.
- Nucci, L. P. & Nucci, M. S. (1982). Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 53, pp. 1337-1342.
- Núñez, M. & Harris, P. (1998). Psychological and deontic concepts: Separate domains or intimate connection? *Mind and Language*, 13 (2), pp. 153-170.
- Plascencia, M. (2007). *Desarrollo sociomoral y del autoconcepto en infantes. El cuento como una referencia contextual para su estimulación*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Plascencia, M. (2009a). *Guía de entrevista y componentes de las reglas sociomorales*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, Ver., México.
- Plascencia, M. (2009b). Hablar, no golpear. Razonamiento infantil sobre disciplina parental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), pp. 1103-1127.
- Plascencia, M. (2009c). Reporte de una experiencia usando la entrevista para indagar razonamiento sociomoral en niños y niñas. *Caleidoscopio*, 13 (26), pp. 7-23.
- Plascencia, M. & Romo, J. M. (2009). Categorías de análisis para el razonamiento sociomoral en niños de 10 a 11 años de edad. Una aproximación. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 17 (43), pp. 38-45.
- Saltzstein, H. D., Roazzi, A. & Dias, M. (2003). The moral choices children attribute to adult and peers: Implications for moral acquisition. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (3), pp. 295-307.
- Salvano-Pardieu, V., Fontaine, R., Bouazzaoui, B. & Florer, F. (2008). Teachers' sanction in the classroom: Effect of age, experience, gender and academic context. *Teacher and Teaching Education*, 30, pp. 1-11.
- Shiverick, S. M. & Moore, C. F. (2007). Second-order beliefs about intention and children's attributions of sociomoral judgment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97, pp. 44-60.
- Smetana, J. (1981). Preschools children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, pp. 1333-1336.
- Smetana, J. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28 (3), pp. 311-321.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children moral and social judgments. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 119–153). New York, EE. UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J., Schlagman, N. & Adams, P. W. (1993). Preschool children's



- judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development*, 64, pp. 202-214.
- Tisak, M. & Jankowski, A. (1996). Societal rules evaluations: Adolescent offenders' reasoning about moral, conventional and personal rules. *Aggressive Behaviour*, 22, pp. 195-207.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid, España: Debate.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Madrid, España: Alianza.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon, (Ed. de la serie) & N. Eisenberg (Ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development* (5a. ed., pp. 863-932). New York, EE. UU.: Wiley.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23 (1), pp. 136-154.
- Turiel, E. & Smetana, J. (1989). Conocimiento social y acción: la coordinación de los dominios. En E. Turiel, I. Enesco y J. L. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 389-407). Madrid, España: Alianza Editorial.
- VanderBorgh, M. & Jaswal, V. K. (2009). Who knows best? Preschoolers sometimes prefer child informants over adult informants. *Infant and Child Development*, 18, pp. 61-71.
- Yau, J. & Smetana, J. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74 (3), pp. 647-658.
- Yau, J., Smetana, J. & Metzger, A. (2008). Young Chinese children's authority concepts. *Social Development*, 18 (1), pp. 210-229.
- Wainryb, C. (1991). Understanding differences in moral judgments: The role of informational assumptions. *Child Development*, 62, pp. 840-851.
- Walker, L. J., Henning, K. H. & Krettenauer, T. (2000). Parent and peer context for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71 (4), pp. 1033-1048.

---

#### Referencia:

Martín Plascencia González, "Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 245-267.  
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---





## Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA)\*

*“(…) penetramos en un fetichismo grosero cuando cobramos consciencia de los presupuestos básicos de la metafísica del lenguaje, dicho con claridad: de la razón. Ese fetichismo ve en todas partes agentes y acciones: cree que la voluntad es la causa en general; cree en el «yo», cree que el yo es un ser; que el yo es una substancia, y proyecta sobre todas las cosas la creencia en la substancia —yo— así es como crea el concepto «cosa» (...) el ser es añadido con el pensamiento, es introducido subrepticamente en todas partes como causa; el concepto «yo» es del que sigue, como derivado, el concepto «ser» (...) Al comienzo está ese error grande y funesto de que la voluntad es algo que causa efectos, de que la voluntad es una facultad (...) Hoy sabemos que no es más que una palabra (...)”*

*Friedrich Nietzsche*

### **Andrés Klaus Runge Peña\*\***

Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia, coordinador de la línea de Pedagogía Histórica del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia y coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —Formaph.

### **Juan David Piñeres Sus\*\*\***

Miembro del “Grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica” —Formaph.

### **Alexánder Hincapié García\*\*\*\***

Miembro del “Grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica” —Formaph.

---

\* Este artículo toma forma a partir de la investigación: “Estado del Arte *Estado del arte sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes en la ciudad de Medellín entre 1995 y 2005*”, llevada a cabo para el Programa Por Una Vida Más Digna de la Secretaría de bienestar Social, Alcaldía de Medellín. Contrato N° 480001378 (ejecutado entre enero y diciembre de 2006).

\*\* Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín. Correo electrónico: [aklaus@ayura.udea.edu.co](mailto:aklaus@ayura.udea.edu.co)

\*\*\* Psicólogo. Magister en Psicología. Candidato a Doctor en Educación, línea de Pedagogía Histórica de la Universidad de Antioquia. Becario de Colciencias. Correo electrónico: [juandps@gmail.com](mailto:juandps@gmail.com)

\*\*\*\* Psicólogo. Magister en Psicología. Candidato a Doctor en Educación, línea de Pedagogía Histórica de la Universidad de Antioquia. Becario de Colciencias. Correo electrónico: [alexdehg@yahoo.es](mailto:alexdehg@yahoo.es)

• **Resumen:** El artículo que se presenta a continuación hace parte de un estado del arte sobre la producción documental realizada entre 1995 y 2005 cuyo tema central fue la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCENNA) en la ciudad de Medellín. Se privilegia el uso de la categoría analítica del sujeto para mostrar el funcionamiento que dicha categoría tiene al interior de los discursos que hablan de la explotación sexual comercial.

**Palabras clave:** Sujeto, subjetivación, discurso, explotación sexual, prostitución, infancia y adolescencia.

### **Subjetivações, linguagem e paródia em torno a os discursos sobre o aproveitamento sexual comercial dos meninos, das meninas e dos adolescentes (ESCENNA)**

• **Resumo:** Este informe faz parte do estado da arte sobre a produção documentária realizada entre 1995 e 2005, cujo tema central foi O Aproveitamento Sexual Comercial dos Meninos, das Meninas e dos Adolescentes (ESCENNA) na cidade de Medellín, Colômbia. Privilegia-se o uso da categoria analítica do sujeito para amostrar o funcionamento desta categoria no interior dos discursos sobre ao aproveitamento sexual comercial.

**Palavras-chave:** Sujeito, subjetivação, discurso, aproveitamento sexual, prostituição, infância e adolescência.

### **Subjectivations, language and parody: reflections on expert discourse about Commercial Sexual Exploitation of Boys, Girls and Adolescents (ESCENNA)**

• **Abstract:** This article presents a state of art about the publications between 1995 and 2005, whose main topic was the Sexual and Commercial Exploitation of children and adolescents in Medellín. We privilege the analytical category of subject in order to show how it functions in discourses which speak about sexual and commercial exploitation.

**Key Words:** Subject, subjectivation, discourse, sexual exploitation, prostitution, childhood, adolescence.

**-1. Contexto de la investigación. -2. Incursión al problema del sujeto como categoría de análisis. -3. Hacer hablar al sujeto. -4. El sistema sexo-género. -5. La explotación como estrategia. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida julio 29 de 2009; versión final aceptada febrero 9 de 2010 (Eds.)*

## 1. Contexto de la investigación

El artículo que se presenta a continuación resulta de un estado del arte<sup>1</sup> sobre la producción documental realizada entre 1995 y 2005 cuyo tema central fue la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCENNA) en la ciudad de Medellín. En este escrito, como parte de dicho informe, se privilegia el uso de la categoría analítica del *sujeto* para mostrar el funcionamiento que dicha categoría tiene al interior de los discursos expertos que hablan de la explotación sexual comercial. El estado del arte que este artículo recupera parcialmente comenzó a desarrollarse en enero de 2006. Para realizarlo se requirió establecer rutas de búsqueda de información por toda la ciudad, pero fueron las bibliotecas y los centros de documentación de las ONG's los sitios en los que más se pudo recoger la información sobre la temática. Dicha información se transformó en los datos que nutrieron el análisis. Al referir la denominación de producción documental se incluyeron también informes de investigación y documentos de trabajo no publicados, pero con contenidos que enriquecieron la organización del estudio. Para ello se tomó un total de 58 documentos relacionados con el tema; no obstante, se seleccionaron 25 de ellos debido a que contaban con los criterios de inclusión<sup>2</sup>. Aquellos documentos no seleccionados eran material de divulgación, boletines y cartillas, cuyos contenidos no se basaban en investigaciones locales.

El título del estudio se ha derivado del trabajo de análisis de las categorías y responde a un tópico “frecuentado” habitualmente en los documentos; ese tópico plantea o formula cuestiones acerca de la subjetividad. De allí que se le diera por título a la totalidad del trabajo y del que este escrito hace parte de manera reelaborada: “*Subjetivaciones: La cuestión de la Explotación - Prostitución. Estado del arte sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes en la ciudad de Medellín entre 1995 y 2005*”. La investigación se concluyó en febrero de 2007, fecha en la cual fue entregado el informe general al Programa Por Una Vida Más Digna (unión temporal

---

<sup>1</sup> Recordemos que el estado del arte se ubica dentro de los estudios documentales; éste centra su interés en la investigación actual sobre un tema delimitado conceptualmente y organiza los hallazgos en relación con las dimensiones teóricas, metodológicas e instrumentales de dicho problema; sin embargo, no sólo se limita a abordar la descripción de las categorías encontradas, sino que busca activamente trascender, de una manera reflexiva, el material documental o empírico encontrado.

<sup>2</sup> Los informes de investigación pueden tomar diferentes modalidades de presentación, las cuales, por lo general, se relacionan con su potencial cobertura y circulación en un público lector. Se encontró que el 52% de investigaciones eran trabajos de pregrado no publicados correspondientes a facultades de ciencias sociales y humanas. El 16% de las investigaciones corresponde a dos modalidades de estudio, una de ellos es el trabajo de postgrado y la otra corresponde a investigaciones institucionales de ONGs principalmente. Finalmente, se encuentra que los artículos de revista alcanzan el 12% y el 4% está representado por documentos institucionales. Estos datos muestran además la fragmentación que existe entre las investigaciones y las organizaciones que operan sobre el tema de la ESCENNA —aunque esta misma situación se observa con otros ejes temáticos—, ya que, por lo general, los conocimientos derivados de la investigación no se retoman en los programas de prevención o intervención, dando lugar a que, en esos contextos, se ponga en marcha una suerte de libre invención cotidiana de estrategias reparadoras de un problema comúnmente denominado psicosocial. Por su parte, las universidades rara vez se incluyen en grupos de ONGs y ONGs que bajo la modalidad de mesas de trabajo o implementación de proyectos buscan influir directamente en el tema-problema.

“amigos por la dignidad”) de la Secretaría de Bienestar social, Alcaldía de Medellín. El siguiente escrito recoge y reelabora una parte de ese informe a la luz de unos marcos de referencia —teoría queer, análisis del discurso, crítica al sistema sexo-género— que para ese entonces no fueron considerados. A manera de tesis lo que se sustenta en él es que el lenguaje no es un vehículo transparente de unos significados dados previamente y derivados de una realidad o fenómeno extralingüístico —los sujetos de la explotación sexual comercial—, sino que el lenguaje es él mismo un principio generativo de sistematicidad y ordenamiento que le da existencia a aquello de lo que habla. De modo que los discursos de los expertos acá recogidos le dan contornos a ese sujeto que definen como comercial y sexualmente explotado llegando hasta tal punto de o ponerlo hablar bajo sus coordenadas o incluso de hablar en su nombre.

## 2. Incursión al problema del sujeto como categoría de análisis

Si en este escrito la categoría de sujeto se refiere necesariamente a una interioridad lo hace sólo en la medida en que ese ámbito de lo interior es formulado en los documentos revisados para el estado del arte. En ellos, es decir, en lo propuesto por quienes han pensado el tema de la explotación-prostitución, salta a la luz una suerte de convencimiento y sobrevaloración de dicha “interioridad” que se convierte en la razón de este escrito y que es el preámbulo para una conceptualización del sujeto que ameritará ser profundizada y agudizada en estudios futuros. En nuestra perspectiva de análisis se buscará trastocar la idea de un sujeto fundante dotado de una voluntad libre y plena que en su procesos de devenir somete las reglas del intercambio social y cultural. Para nosotros, por el contrario, el sujeto es producido, o mejor, el individuo es objetivado, restringido a existir por una normativa, por una dictadura discursiva; por tanto, ya no es esa suerte de autonomía libre sino el resultado de las realizaciones del poder y su voluntad de prescribir verdades, por un lado, y de crearlas y hacerlas aparecer, por el otro. La categoría de sujeto analizada aquí implica entonces el más serio de los artificios y, en ese sentido, nos sumamos al interés formulado por Foucault (2002, p.56)<sup>3</sup> de hacer lo que se podría entender como la genealogía del “alma” moderna:

*“Más que ver en esta alma los restos reactivados de una ideología, reconoceríase en ella más bien el correlato actual de cierta tecnología del poder sobre el cuerpo. No se debería decir que el alma es una ilusión, o un efecto ideológico. Pero sí que existe, que tiene una realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más*

---

<sup>3</sup> Las negrillas son de los investigadores.

*general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. Realidad histórica de esa alma, que a diferencia del alma representada por la teología cristiana, no nace culpable y castigable, sino que nace más bien de procedimientos de castigo, de vigilancia, de pena y de coacción. Esta alma real e incorpórea **no es en absoluto sustancia**; es el elemento en el que se articulan los efectos de determinado tipo de poder y la referencia de un saber, el engranaje por el cual las relaciones de saber dan lugar a un saber posible, y el saber prolonga y refuerza los efectos del poder”.*

Apelar al sujeto en este momento significará mostrar, a partir de los datos objeto de análisis, esa interioridad-alma producida por el efecto de la mecánica del saber-poder que se pone en práctica con esos discursos; entendiendo, además, que sobre esa “*realidad-referencia se han construido conceptos diversos y se han delimitado campos de análisis: psique, subjetividad, personalidad, conciencia, etc.; sobre ella se han edificado técnicas y discursos científicos; a partir de ella, se ha dado validez a las reivindicaciones morales del humanismo*” (Foucault, 2002)<sup>4</sup>. Reivindicaciones corroboradas en la base de los planteamientos de los informes revisados para el estado del arte.

Lícito es decir que en esa determinación por corregir y que se evidencia en los artículos estado del arte, aparece el sujeto explotado como una interioridad, resorte y justificación de la acción disciplinar y de su capacidad de crear un tipo de “*identidad*” contemporánea, resistente a soltarse y a desalojar de sí misma la voz de un humanismo que insiste en los enunciados de quienes, partiendo de las ciencias sociales, asumen como necesario penetrar en esa “*interioridad*” para hablarla, exponerla y decir la verdad acerca de ella.

Estos *representantes* de las ciencias sociales acometen la tarea de *representar* a los sujetos que dicen descubrir/defender. Los representan de modo que esos sujetos, lejos de ser descubiertos, son producidos en el discurso que los nombra y los acorrala para que *actúen* como se espera que ellos sean, para que busquen la reeducación, la intervención y la solución de lo que, supuestamente los representantes de las ciencias sociales, han descubierto en

---

<sup>4</sup> De todas maneras, el problema del alma, de la psique, tal como aparece en el texto citado, puede ser tomado desde otros puntos de vista que, en tal caso, tienen algunos ejes de encuentro con Foucault. Por ejemplo, nótese en Hillman un retorno a la idea de *psique* en un sentido bastante clásico y, sobre todo, mítico; aunque, no obstante, coincide con Foucault en que el alma no sería en ningún momento una interioridad, ni algo propio de un sujeto, es decir, no sería ni esencia ni sustancia, sino algo mucho más mundano, una práctica o una serie de prácticas si se quiere. Hillman retorna al humanismo renacentista, retoma de allí esa imaginación fructífera y necesariamente politeísta y muestra, de manera muy acertada, cómo ese humanismo podría ser utilizado como crítica punzante contra el humanismo moderno que, habiendo ya desencantado al mundo, idealiza al sujeto y lo eleva a una categoría divina. Ni Foucault ni Hillman, pese a sus distancias teóricas, podrían ser vistos como dos subjetivistas, más allá incluso de si el primero analiza el alma para ver su relación con la voluntad de saber y delinear los bordes de su genealogía, o si el segundo retoma una idea *imaginal* del alma; en ningún caso se elevan los estándares de ese humanismo moderno y su veneración de un sujeto immanente. Véase (Hillman, 1999).

ellos por sus condiciones. En suma, tanto el sujeto descrito como el sujeto que está en posición de representar están obligados por los discursos que detentan a mostrarse y a mostrar cómo es la vida de niños, niñas y adolescentes, es decir, a visibilizar la “verdad” acerca de ellos.

### 3. Hacer hablar al sujeto

El sujeto de la explotación ha visto su nacimiento recientemente<sup>5</sup>. Recordemos que el concepto de explotación sexual fue formulado en la Declaración y Agenda para la Acción del Primer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial de la Niñez, celebrado en Estocolmo en 1996<sup>6</sup>. A partir de ese momento el sujeto de la explotación ha sido inscrito en esa voluntad que, al producirlo como verdad, ejecuta las reglas para su sujeción. Éstas son las composiciones de la subjetivación (*assujettissement*): expresión a partir de la cual se denota tanto el devenir del sujeto como el proceso de sujeción, por tanto, “*uno/a habita la figura de la autonomía sólo al verse sujeto/a a un poder; y esta sujeción implica una dependencia radical*” (Butler, 2001 p. 95). De este modo, es importante ver cómo, desde una mirada foucaultiana, el proceso de subjetivación es realizado básicamente a través del cuerpo; aunque esto no se lo puede ver escuetamente, pues si el discurso forma el cuerpo esta expresión no equivaldría a decir que es su causa o determinación, mucho menos se trata de que los cuerpos estén hechos de discurso puro. Más bien, junto con Butler (2001), se insinúa una comprensión de la sujeción como el principio de regulación desde donde un sujeto es formulado o producido; entendiendo, además, que la sujeción no es simplemente la dominación del sujeto, pues designa una cierta restricción en su producción, restricción necesaria para dicha formación del sujeto. La clave está en las cadenas de re-iteración discursiva, en su poder de ser repetidas constantemente hasta performar los cuerpos (Butler, 2002), operando así una muy eficiente restricción como condición de un discurso capaz de materializaciones. En síntesis, sólo aquellos enunciados capaces de insistir reiterativamente sobre los cuerpos pueden, a su vez, lograr un efecto de materialización entendido como subjetivación o, en tal caso, como sujeción —este es el caso de los enunciados de los expertos aquí analizados—. Ahora bien, si para el caso que acá nos interesa se trata

<sup>5</sup> Los años delimitados en el estado del arte entre 1995 y 2005 mostraron una discontinuidad en la producción investigativa, de tal manera que en los años 1997 y 2002 las preocupaciones sobre el tema alcanzan un 20% y en 2000 un 16%. De manera estable se observa que el tema de estudio no era investigado frecuentemente antes de 1995 y a partir de 1997 la regularidad evidencia la inclusión de este tema alrededor del 8%. Sin tener una clara correlación, se observa que las investigaciones locales se incrementan en 1997, justamente un año después del Primer Congreso Mundial Contra la Explotación Sexual Comercial de la Niñez realizado en Estocolmo durante el año 1996. Las implicaciones que tuvo este congreso en las directrices mundiales para la erradicación de la explotación sexual son relevantes y desde allí puede inferirse que los intereses investigativos sobre el tema pasen de ser un 0% en 1995, un 4% en 1996 y un 20% en 1997 para luego decaer y estabilizarse en un 8% hasta el 2005 excepto por los incrementos discontinuos de los años 2000 y 2002.

<sup>6</sup> Véase Unicef (2006).



de un sujeto explotado, entonces la reiteración/repeticón de las restricciones discursivas que se ponen en práctica con las prácticas discursivas que tratan sobre ese sujeto, operarían forjando los contornos de dicho sujeto; es decir, se diría, en un sentido ilustrativo, que el sujeto explotado es eso y nada más, a saber: un sujeto explotado —*el poder discursivo hace aparecer así lo que nombra y, de ese modo, se anticipa en el discurso lo que se espera que aparezca*—.

En los documentos revisados para el estado del arte se hace evidente cómo la construcción de un tipo de subjetividad en la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCENNA) implica, además de su normalización, es decir, de su producción como instancia legal y política, una serie de intentos por hacer salir del “*interior*” de los individuos lo relativo a sus vivencias. Para decirlo de manera diferente, la voluntad de verdad, implícita en las producciones locales de los expertos, supone la habilidad de “*hacer hablar al sujeto*” y fijar los puntos clave de su “*vida interior*”. Véase al respecto lo planteado por uno de los informes analizados:

*“Más allá de las estadísticas lo que interesa conocer y comprender es: cómo viven, cómo mueren, qué piensan, qué sienten, cuáles son sus preocupaciones, sus amigos, sus deseos y sus demonios; interesa sobre todo sentir adentro las consecuencias de tal situación en unos seres que apenas comienzan a estructurar sus opiniones vitales con limitadas posibilidades u oportunidades para imaginar, inventar o construir su futuro (...)”* (Jiménez, 2000, p.5).

En la cita anterior puede ser vista, en uso, la eficacia de la restricción discursiva. Se trata de individuos concebidos como limitados en sus posibilidades de imaginar, inventar o construir un futuro. Será que acaso ¿no existen otras posibilidades? ¿Qué pasa si, de todas formas, niños, niñas y adolescentes se resisten a la normativa propia de este tipo de formulaciones? Vida y muerte, pensamientos y sentimientos, en fin, análisis minuciosos habrán de ser desplegados por las disciplinas y por los expertos en su intento por asir las experiencias íntimas de las personas; forjar además sus ilusiones y penurias, establecer los límites y las fronteras de un padecimiento preciso, subjetivo, de la explotación-prostitución. Padecimiento que incluso quienes, se dice, lo padecen pueden ignorar y que, tal vez, sólo pueden reconocer por medio de los operadores de las disciplinas y de los expertos que las profesan: según López (2005, p. 72), por ejemplo, es necesario “*Reconocer y visibilizar la población de niños y adolescentes de identidad homosexual en riesgo y/o situación de explotación sexual, abuso y tráfico de menores, para implementar programas y proyectos que respondan a las necesidades de grupos específicos*”.

Por supuesto es comprensible lo planteado en la cita como la necesidad de implementar programas y proyectos ajustados a requerimientos particulares, pero este no es el problema: el asunto será prestarle atención a unos matices discursivos bastante difíciles de ver que llevan de la “*buena voluntad*” a la construcción minuciosa y lastimera, hay que decirlo, de un sujeto explotado.

Se trata de una lógica en la que se pasa de la posibilidad de ampliar los horizontes del mundo de la vida de los actores sociales, a su especificación y clasificación a partir de una retahíla de efectos (en los que casi nunca falta la exhortación a un “*autoestima*” cuasi deificada) que llevan a la cosificación de los cuerpos, esto es, a su declaración —incluso para consigo mismos— como *cuerpos cosa*; cuerpos que deben soportar las marcas que en ellos se inscriben como verdad.

El asunto de *hacer hablar al sujeto* es bastante complejo, en ocasiones se trata de escuchar y animar sus dichos a partir de la adopción de un poder pastoral y de una determinación por dirigir las almas. Esta pastoral va de la mano de una tecnología confesional profusa, pues “(...) *en Occidente, la sexualidad no es lo que callamos, no es lo que estamos obligados a callar, es lo que estamos obligados a confesar*” (Foucault, 2002, p. 159). La confesión utiliza el silencio como uno de sus procedimientos positivos, así, se hace silencio mientras se escucha y luego se le dirigen unas recomendaciones al individuo (se le imponen las penitencias). En otros momentos, *hacer hablar al sujeto* implicará tomar las decisiones por él o ella, llevar a cabo un trabajo de elaboración basado en sus vivencias para luego decirle lo que le está pasando; inocularle, para decirlo de ese modo, una interioridad que habrá de ser aceptada. Se pueden ver, según lo anterior, dos formas de *hacer hablar al sujeto*: la primera será a partir de la exhortación a confesarse o, lo que es lo mismo, a promover en él o ella la *necesidad* de hablar sobre sí, de contarse; pues se cree que hablar es una forma de la salud por excelencia, algo que permitirá sacar de sí esos “*demonios*” de los que hablaba Jiménez (2000). La otra manera sería pensar por él o ella, elucubrar sobre lo que está mal en su vida y reflexionar sobre lo que debería hacer. Luego de esto, un enunciado dicho de un lado será anclado en el otro, asumido por el individuo en su “*interior*” y en consecuencia podrá hablar de lo cifrado sobre sí mismo. Es decir, hacerlo hablar a partir del discurso que el otro le implanta para que se diga. Una verdad que siempre le ha pertenecido al niño, niña o joven explotado o prostituido, pero verdad amordazada y amordazadora que, luchando por ser vista/dicha, no logra decirse sino es a través de un *agente* externo que la sonsaca y la reelabora para luego devolverla, supuestamente, al lugar donde se produjo. Verdad que puede ser extraña incluso para aquellos a los que se les dice que son sus dueños.

Existe toda una suerte de disposiciones para que los niños, niñas y adolescentes se digan, se revelen, aparezcan como esa subjetividad sin la cual no habría labor posible. En esta línea, una de las recomendaciones del trabajo de Giraldo y Muñoz (2001, p.58), dentro de esa lógica del poder pastoral, es: “*Brindar a los adolescentes un espacio de confianza donde se trabaje su reconocimiento personal, la comunicación, el trabajo en grupo, talleres lúdicos artísticos, recreación y actividades vivenciadas en comunidad donde ellas en consenso con la institución, elaboren normas para que las puedan introyectar*”.

El tema de esta búsqueda, referido a las formas de producción de una verdad en el sujeto, se ha dividido, analíticamente, en dos propiedades que serán encontradas por el lector en los apartados siguientes. Estas propiedades harán un énfasis distinto, pero como conjunto configuran el escenario desde donde se pretende mostrar cómo el sujeto es aquella instancia que no se puede dejar de decir, que se toma por “natural”, pero que debe ser producida mediante continuas repeticiones y efectos discursivos. De allí que hablemos entonces de la falacia de la autonomía del sujeto y de la explotación como sub-especie.

### **3.1. La falacia de la autonomía del sujeto**

La *falacia de la autonomía del sujeto* implica la tendencia a extraer de sí, a exhortar al sujeto a hacerse responsable y, por tanto, poseedor de un control sobre su vida. Los mecanismos minuciosos de esta condición llevan a plantear la omnipresencia de los actos educativos como soporte de un individuo responsable que, incluso desde la infancia, posee la habilidad racional para mantener todo en orden. Por esta vía, Londoño, Toro y Trujillo (1998, p. 23) aseguran que:

*“(...) se puede concluir que existe un gran vacío de políticas preventivas por parte del estado colombiano, a través de las cuales se busque orientar al menor desde sus primeros años de infancia, con un proceso educativo integral que acople de la mejor manera a toda persona a una sociedad con valores éticos y morales”.*

Puede verse, en la postura de los autores, la propuesta de un sujeto autónomo, responsable, universal, hijo legítimo de la modernidad; ante todo, un sujeto que debe superar su minoría de edad, con el soporte cultural de los valores que una sociedad considera éticos y morales. Este tipo de puntos de vista dejaría configurada la categoría de *la falacia de la autonomía del sujeto*, es más, vendría a ocupar el lugar justo de su nacimiento, su ejemplo más intrínseco. Aquella subjetividad “orientada” desde los “primeros años” va a funcionar como el elemento de culto de ese gran monumento en que se ha convertido al sujeto mismo, instancia capaz de ejercer un dominio del mundo y de sí a partir de la razón. En un sentido similar, Castro-Gómez (2000, p.146) hablando de la modernidad como proyecto va a indicar que se trata del “*intento fáustico de someter la vida entera al control absoluto del hombre bajo la guía segura del conocimiento*”. Entonces, el sujeto “educado” es la aspiración fundamental que limita la acción de la prostitución y/o explotación. Luego ¿con ello no se está asumiendo que es el niño, la niña o el adolescente, en tanto posean “menos educación”, quienes deben juzgarse por su situación? ¿Es la prostitución/explotación un problema educativo que se desentiende de coordinadas políticas, económicas y culturales? ¿La prevención de la explotación/prostitución infantil lo que requiere son políticas estatales de prevención que ayuden a que el sujeto, *libremente*, opte por no ser explotado/prostituido?

La reivindicación de una subjetividad autónoma acaso liberada de todo poder y mantenida por la educación, como si la educación de un sujeto, por sí sola, alterara las condiciones culturales, las determinaciones económicas y las *imposiciones* políticas, puede leerse igualmente en la apelación, bastante común en el ámbito local, de los discursos que aluden a la categoría de *sujetos de deberes y derechos*. Se trata evidentemente de una noción jurídica, universalizante, desde donde el sujeto queda expuesto como autonomía; alguien que, voluntariamente, es dueño de sí. Esto va a ser reiterativo en las investigaciones, indicando, subrepticamente, una condición de “libre decisión” que se torna hartamente problemática, pues si esa “libre decisión” es tal, entonces ¿qué es lo que se sanciona?, ¿la libre elección que el niño, tal vez sin *buena* educación hace?, ¿se sancionan, por si acaso, las condiciones sociales y culturales de las cuales el niño no es dueño y que están en directa relación con la situación de la explotación/prostitución? ¿O a qué libertad se alude entonces?

Es importante poder acercarse al mundo vivido por los niños, niñas y adolescentes, esto, por supuesto, no es lo que está en discusión; sin embargo, habría de relativizarse ese *a priori* de los derechos y los deberes, no para quitarles su condición de ciudadanos, sino para liberar el pensamiento y la reflexión de una mirada romántica sobre lo que serían todos esos intentos filantrópicos que le darían un empuje a la liberación (la libertad no depende de “declararla” como norma a partir de la formulación de “derechos y deberes”). Aquí habría una paradoja para tener en cuenta: en la intención de despojar a niños, niñas y adolescentes de sus ataduras, en el intento por desviar la mirada de una explotación asumida de antemano, se cae presa de otro *a priori* igualmente problemático: no atender al mecanismo por el cual los humanos son sujetos y obligados a devenir autónomos mientras, al mismo tiempo, ellos mismos no pueden dar cuenta de las reglas que someten esa supuesta autonomía.

Inversamente, si se siguen los rastros de esa sujeción se podrán encontrar esos espacios para resistir y las prácticas de libertad puestas en uso por las personas, esto es, las estrategias de resistencia necesarias para encarar al poder. Según lo dicho, queda interpelado un doble ejercicio de imposición discursiva que, por una parte, está representado en aquellas posturas explicitadas en los discursos que son incapaces de ver algo más que seres desvalidos y explotados y, por la otra, se encarga de citar, en la supuesta oposición al primer ejercicio, la liberación de los individuos, imponiéndoles una subjetividad a partir de un discurso de derechos y deberes.

Lo dicho hasta acá deja clara una especie de constitución interna a la categoría de explotación: está relacionada con la imposibilidad laboral de los niños, niñas y adolescentes (NNA); imposibilidad que, a todas luces, es de carácter jurídico, por cuanto la misma definición de menores de edad es básicamente una acepción de corte legal, es decir, se es víctima de Explotación Sexual Comercial Infantil hasta los 18 años de edad, o en otras palabras,

únicamente se es permitido “trabajar” en la prostitución a partir de los 18 años. El criterio legal de edad muestra un corte: existe un punto límite, según el cual, antes de llegar a él se es explotado, víctima y luego de haberlo traspasado, se ha ingresado en la vida laboral, se es “trabajador(a)”. Por supuesto, un rango de edades así de amplio supone una dificultad, o mejor, una imposibilidad: no se pueden hacer análisis particularizados por cuanto sería lo mismo hablar de niños o niñas de 5 años de edad, a hablar de adolescentes de 17 años. Pero la imposibilidad se hace todavía mayor cuando se recurre a los discursos sobre los cuales se funda una muy conocida “*perspectiva de derechos*” (bastante cercana a la lógica de aquella experiencia ingenua), basados, no hay duda, en la apelación a unos universales que dejan de lado sus exteriores contingentes y la constitución histórica de los mismos. En otras palabras, apelar a una pretensión de “universalidad” hace imposible atender a los ritmos de las vivencias particulares de los grupos y los actores sociales (y en última instancia, a su historicidad). Esta ambigüedad continúa manteniendo la pregunta soporte del presente capítulo, esto es, se sigue manteniendo la tensión prostitución-explotación, e incluso se introduce otra relacionada con el isomorfismo de las edades, su acoplamiento e igualdad absoluta: ¿es lo mismo hablar de un niño o niña de 5 años que de un(a) adolescente de 17 años?

La autonomía del sujeto es la falacia de una existencia minúscula, reducida casi siempre al yo, y soportada en toda una tradición en la que el pensamiento se constituye en un valuarte por excelencia. El sujeto, o mejor, esa superficie subjetivada será, de acuerdo con los códigos de las prácticas discursivas que la producen, la respuesta controlada, autónoma y capaz de soportar sobre sí la multitud de tendencias que componen el mundo, su mundo. Se trata del espejismo de un ser hercúleo, heroificado por el creciente aumento del *cogito*; en suma, es una suerte de hinchazón, de inflamación intelectual. Cabría preguntarse, a partir de lo dicho, por los límites de las operaciones en lo social: ¿hasta dónde llegar en la designación de la autonomía de ese sujeto explotado?, ¿cómo entender que, aunque se renuncie a la categoría de autonomía, niños, niñas y adolescentes son también portadores de unas elecciones, no en un sin límite de opciones, pero si lo suficientemente potentes como para refutar el orden que les imponen tanto “los explotadores” como los “operadores sociales”?

### **3.2. La explotación como sub-especie**

Partamos de unas preguntas: ¿Qué significa sugerir al sujeto explotado como sub-especie? ¿De qué especificación se está hablando? Finalmente, ¿qué refiere la noción de especie? Para llegar a la formulación de la *explotación como sub-especie* será necesario intentar primero una respuesta a estas preguntas, verlas necesariamente en su relación con la prostitución, para terminar justo en esa noción de doble faz entendida en el transcurso del texto como explotación-prostitución.

Si algo se corrobora en la práctica social es aquella tarea básicamente relacionada con la producción de los sujetos. Los discursos de las ciencias sociales con su poder productivo y generativo han sido capaces por largo tiempo (desde siempre podría decirse) de depositar en los individuos sus propias realidades, es decir, sus realidades discursivas propias, para luego diseccionarlas, fragmentarlas analíticamente y tomarlas como aquello a estudiar. Como si fuera poco, el artificio de estos discursos posee la cualidad, no sólo de asegurar por verdad lo producido en las personas, sino también de hacer creer a las personas mismas lo depositado en ellas. Según esto, referirse a la especie es acudir a aquello venido por un efecto de implantación, es el resultado de lo anclado por los discursos sobre los individuos, lo más propiamente inminente de toda sujeción. La especie vista así es lo resultante de una singularización o, como su nombre lo indica, de una *especificación de los individuos* (Foucault, 2006) que opera como una fina materialización capaz de construir, a fuerza de sus repeticiones y de sus minucias, un personaje. Foucault (2006, p. 44) lo dijo muy bien refiriéndose al homosexual del siglo XIX que, a diferencia del sodomita, contaba con “*una pasado, una historia y una infancia, un carácter, una forma de vida; asimismo una morfología, con una anatomía indiscreta y quizás una misteriosa fisiología*”. Todo un personaje este homosexual y, cómo no, todo un personaje la prostituta. Personajes, siempre que pueda entenderse la mecánica de hacer hablar incluida en esa voluntad de lo producido por Occidente como sexualidad. Lo anterior no sugiere que *intercambios y trueques*, donde los cuerpos y las posibilidades del placer se ofrezcan a cambio de un *plus* de valor rentable no existiesen anteriores al dispositivo de sexualidad. Se trata, más bien, de proponer a la prostitución y a “la prostituta” como categorías analíticas y enunciativas recientes, surgidas en los contextos disciplinares y por las prácticas de higienización de la medicina, la predicación de la religión, *la evangelización* de la pedagogía y la clasificación de la sociología, la psicología y la psiquiatría.

Es conocido el origen antiguo adjudicado a la práctica de la prostitución, no obstante, para no irse muy atrás, en el trabajo de van de Pol (2005) se puede ver cómo, en la modernidad temprana, existía una distinción entre la prostitución y el putaísmo. La primera, según la autora, puede ser llanamente expresada como: “*sexo por dinero*”. Así mismo muestra que la definición jurídica más antigua (*Codex Justinianus*) procedente del bajo imperio romano, concibe a la prostituta, *meretrix* (meretriz), como una mujer que ofrece servicios sexuales públicamente por dinero y sin distinción. Igualmente se hablaba más de putaísmo que de prostitución, pues esta expresión circunscribe sobre sí todos los actos y comportamientos sexuales que tuvieran lugar fuera del lecho conyugal, incluso aquellos comportamientos sexuales que en el lecho tuviesen un carácter designado como “*exagerado*” o que no tuvieran un fin reproductor. El putaísmo estaba asociado con el libertinaje y el sexo ilícito y no propiamente con el hecho de pagar para mantener relaciones sexuales. Sin embargo, la existencia de estas prácticas no tiene utilidad para lo que aquí



se pretende tocar toda vez que es en el tránsito de una atención centrada en los problemas conyugales y su regulación a una nueva especificación de los individuos en dónde podría localizarse la aparición de la prostituta como una especie, organizada sin duda por el efecto de los discursos y su poder-saber.

Entiéndase bien, la implantación de un tipo de subjetividad, de una interioridad con ciertas susceptibilidades, ciertas características y predisposiciones, llamada prostituta, no obedece al hecho de que se puedan corroborar mujeres prostitutas a lo largo de la historia, pues una cosa son las prácticas y otra las entidades aseguradas como campo de saber; una cosa son los intercambios y la lógica de los cuerpos y los placeres, y otra muy distinta la formulación de la historia del sujeto prostituido, sus traumas, sus sensaciones y la singularización de todo lo que de sí pueda decir. Más aún, una cosa son las personas que venden sus cuerpos y otra es ofrecerles toda una suerte de planes que, tras los discursos de la promoción, la prevención o la atención, buscan abierta o encubiertamente normalizar sus vidas y asegurar los nortes de su existencia. Si la prostituta ha cabido en la taxonomía, en la entomologización realizada por las disciplinas humanas y sus relaciones con otros discursos, entonces la explotación va a venir a ocupar ahora un lugar en ese juego de especificaciones y de sujeciones.

Por ejemplo, de quienes más se habla en los estudios es de los niños, niñas y adolescentes; en ellos se los eleva al lugar de una sub-especie y su vida queda, de una vez y para siempre, descifrada por el pensamiento, de un lado, y por las acciones sociales, del otro. Ellos y ellas son, sin duda, el lugar justo donde se depositan las miradas: ¿por qué no investigar a quienes hacen la demanda? No dirigir la mirada hacia quienes demandan sus servicios “*sexuales*” convierte a niños, niñas y adolescentes en los culpables de una situación valorada socialmente como inaceptable. En síntesis, en la noción local de doble rostro, a saber: la de explotación-prostitución, aparece un sujeto ya hablado por la política, por las instituciones, por los profesionales. Niños, niñas y adolescentes casi siempre victimizados, fragmentados en una serie de efectos, soportan sobre sus cuerpos varios tipos de infamias: la primera es su declaración como seres inocentes, buenos por naturaleza o, en tal caso, de su opuesto, la malignidad; la segunda es la urgencia de “*atenderlos*” y promover, sobre esa base, su minusvalía; la tercera se relaciona con que más allá de la crítica al sistema cultural y económico, son ellos y ellas lo especificado; una última infamia tiene que ver con el anonimato, la invisibilidad, la no existencia de los clientes en la producción de conocimiento, en otras palabras, su no especificación. A nivel local, entonces, esa explotación-prostitución indica una marca sobre los individuos que actúa gracias al poder de verlos débiles y necesitados. Estas condiciones son el pre-texto para dotarlos de unas cualidades propias de la derivación de una especie mayor: de la prostitución y su historia callejera, en cuanto especie, a la declaración institucional de niños, niñas y adolescentes explotados. Se corrobora un ejercicio de fineza discursiva capaz de crear todo un campo enunciativo de la explotación-prostitución como



sub-especie.

#### 4. El sistema sexo-género

El cuestionamiento del sistema sexo-género podría ser esa plataforma de análisis que refuta el funcionamiento político que la sexualidad adquiere en múltiples discursos. No se está diciendo que habría que liberar a la sexualidad, pues hacerlo sería ahondar en esa misma mecánica del poder que, produciendo la sexualidad, se asegura de someter el cuerpo y hacer de él el *lugar* donde se ejercen todas las opresiones. Más bien, el análisis del sistema sexo-género no parte de la idea de que la sexualidad es *nuestro* aspecto más natural, sino que al reunir discursos y sexualidad, no queda más que advertir que ésta última se produce por medio de un poder/saber que la estudia, la define, la prescribe y la inscribe como acontecimiento político —y, sin duda, también histórico.

Dicho lo anterior, interróguese aquella “*perspectiva de género*” que reivindica todo el tiempo el lugar de las mujeres<sup>7</sup> generalizando, siempre, condiciones de desigualdad, asimetría, opresión y maltrato. Representativo de ello pareciera ser el trabajo de Gómez, Ocampo y Ramírez (2006), quienes tras demostrar estadísticamente que entre los niños y niñas *trabajadores* el porcentaje de niñas escolarizadas es superior a los niños —por lo mismo, hay más niños desescolarizados—, solicitan explícitamente que el Estado se comprometa a garantizar mayores oportunidades de escolarización e igualdad a las niñas —¿Igualdad con respecto al déficit?, ¿debe garantizar el Estado que menos niñas estén escolarizadas para instaurar la igualdad con respecto a los niños?—. Así pues, los informes indagados tienden a restringir la existencia y la opresión de los cuerpos mediante un juego de palabras simple, de este modo, en la tendencia general de los documentos revisados y de los enunciados cotidianos de los operadores sociales, el problema del género se resuelve en la ecuación de: “*los y las*”. La inclusión del cuerpo y la vida se garantiza si “*la perspectiva de género*” rescata en el lenguaje a la mujer, si la naturaliza allí y si la presenta como lo otro negado y excluido del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje será el garante de su inclusión. De un modo similar, si la cuota que el lenguaje debe asumir *soportando* el uso de “*los y las*” parece fácil de implementar, a la vez que se dice es importante y democrático, mucho más caro resulta una “*perspectiva de género*” empeñada en naturalizar la jerarquía, la dominación y la desigualdad. Bástenos decir que si la condición de la mujer se analiza siempre bajo el prisma de una dominación soportada por ella y ejercida, sin discusión, por los hombres, entonces, también con ello, se está diciendo que la dominación soportada por las mujeres les ha impedido

<sup>7</sup> Un ejemplo de esto es la tendencia de los informes revisados a advertir la continua situación de vulnerabilidad que asiste a la mujer. Para hacerlo más específico, es más vulnerable a la enfermedad, la pobreza, la miseria y la devaluación una mujer estrato 6, a las 12m en un centro comercial, que un hombre estrato -1, a la misma hora del día, en la calle, a una temperatura de 30° Grados, con una carreta de frutas y verduras, intentando derivar de ello el sustento que le permita sobrevivir.

participar culturalmente, no tienen influencia en los cambios históricos; y tal vez no la tienen, dirán algunos, porque la historia, vista como tendencia a naturalizar y a repetir, estaría demostrando que la vida de las mujeres es la historia de la no participación y de la dominación masculina, y lo ha sido, justamente, gracias a que ese es el lugar y la condición que les corresponde (si se acepta, aclarando nuevamente, que la situación de las mujeres ha sido una *situación* transhistórica: sin discontinuidad).

Gómez, Ocampo y Ramírez (2006), intentando romper con ese modelo que inscribe siempre a la mujer en una posición subordinada, señalan que en la lógica de calle, donde niños y niñas deben/son forzados o necesitan trabajar, hay sectores en los cuales las niñas se imponen a los niños, e incluso, son capaces de sacar mayor provecho de su situación porque cuentan con los recursos de despertar mayor simpatía en los hombres y en las mujeres mayores. La rúbrica analítica de una permanente dominación, lejos de servir a los propósitos de las mujeres, termina por dificultar la visibilidad que se busca, puesto que no logra mostrar modelos de relación en los cuales las mujeres, no sólo no son dominadas, sino que incluso han ejercido el poder de decidir, participar y forzar el cambio. Mostrar a la mujer como la perpetua dominada significa, tácitamente, admitir que los cambios sociales y los logros alcanzados por ella, se han podido realizar por la acción de agentes externos a las mujeres mismas que lo han permitido. Entendido así, hasta el cambio les es impuesto a las mujeres.

Así mismo, se ha pensado que la división entre sexo y género es inherente a la reinante fractura, en el discurso de las ciencias sociales, entre naturaleza y cultura. Se suele asumir que el sexo es a la naturaleza lo que el género es a la cultura. Se señala la diferencia sexual como la causa de la concepción diferenciada que hombres y mujeres adquieren en la cultura. Sin embargo, desde lo planeado aquí, no es posible recurrir sencillamente a la diferencia sexual como diferencias materiales irrefutables que determinan, sin más, formas de pensamiento, pues tales diferencias están ya formadas y marcadas por prácticas discursivas (Butler, 2002)<sup>8</sup>. Esas diferencias adquieren significado, no por sí solas, sino por el esfuerzo de los discursos que las usan. En otras palabras, lo conocido como diferencias sexuales no puede ser disociado de las demarcaciones discursivas. Con esto no se está diciendo ligeramente que sea el discurso aquella entidad capaz de causar la diferencia sexual, se pretende, mejor, ponerle un freno a esa determinación por acomodar el problema de los cuerpos y su generización en el acento biunívoco supuesto por la dicotomía

---

<sup>8</sup> Recordemos que uno de los intereses principales del trabajo de Judith Butler tiene que ver con el asunto de cómo el sexo llega a tener la significación —genealógicamente hablando— de una sustancia anatómica inmutable, pasiva y pre-cultural que se encuentra como “cosa en sí” —en el sentido kantiano— anterior a toda posible interpretación desde la perspectiva de género. Frente a esto, Butler sostiene que la cultura —que las prácticas discursivas— son capaces de producir marcos de referencia ontológicos, relacionados con las formas de ser, y marcos de referencia epistemológicos, relacionados con formas de conocer, que, en términos de poder, producen el efecto de invariabilidad e irreductibilidad de la realidad material —efectos de naturalización—. La diferenciación entre sexo y género sería uno de esos efectos de los regímenes discursivos propios de una heteronormatividad hegemónica.

naturaleza-cultura (en donde el hombre sería pura cultura y la mujer un tipo de *natura* idealizada por asociación con la “*madre naturaleza*”).

Si se puede dejar a un lado este camino de doble faz se podrá atisbar un enunciado importante, a saber: los cuerpos, los sexos, usualmente denigrados o exaltados como biológicos<sup>9</sup>, son ya, desde su nacimiento, generizados, forzados a vivir en unas *performances* propias. Por tal motivo, cultura y naturaleza vendrían a ocupar un lugar común, dejarían de existir como dos topografías irreconciliables. En esta línea de ideas, el lenguaje procura unas materialidades, pero al denotar el signo una materialidad sugiere al mismo tiempo que no todo, incluyendo la materialidad, es desde siempre lenguaje. Siguiendo a Butler (2002, p.110): “(...) *el lenguaje y la materialidad no se oponen, porque el lenguaje es y se refiere a aquello que es material, y lo que es material nunca escapa del todo al proceso por el cual se le confiere significación*”. Se podría agregar, reemplazando lenguaje y materialidad por cultura y naturaleza, que estas instancias no son opuestas, ambas se producen en un campo de significaciones y de economía restrictiva que intenta reinstalar todo el tiempo una concepción binaria de la vida, el mundo y el sujeto.

Hacer reclamaciones exclusivamente en contra de la “opresión de las mujeres” significa, entonces, reconocer que ese sistema binario es irrefutable y que esa construcción de opuestos rige toda forma de inteligibilidad. El sistema binario sería el límite del pensamiento y de lo pensable. Por ende, solo habría que reformularlo bajo la rubrica de “más inclusión... mejor sociedad”. Pero ¿qué poder subversivo tiene esto?, ¿cómo desfundamentar las opresiones de los conocidos binarismos hombre/mujer, heterosexual/homosexual, blanco/negro, cultura/naturaleza cuando se reclama que esas partes del sistema binario son incuestionables?, ¿cómo redefinir el lugar de la mujer, el homosexual, lo negro y la naturaleza si estos son conceptos producidos dentro de una misma lógica que se asegura de fabricar tanto al oprimido como al opresor?

Por otra parte, la investigación ha podido identificar una serie de *imposiciones* conceptuales, por ejemplo: “*En el caso de los menores vinculados a la prostitución, hay una primera fractura con el orden social, con el «deber ser» establecido. Se hace confuso para muchos su carácter de masculino o femenino, tratando de reprimir socialmente al máximo en ellos aquellas características que se alejen del «deber ser»*” (Sánchez 2004, p. 109). Aparece así una derivación del asunto de la autonomía del sujeto relacionada con la generización. Esta derivación tiene lugar gracias a que el autor deja ver su inspiración en un tipo de elección autónoma por parte de quienes

<sup>9</sup> Un ejemplo de la exaltación de lo biológico y de la minimización de lo relacionado con el *sistema* sexo-género se puede encontrar en el trabajo de Giraldo y Muñoz (2001, p.45). En este lugar se plantea, como conclusión de unos talleres implementados, que las niñas no conocen “*los sistemas reproductivos de hombres y de mujeres, tampoco la forma como deben ser cuidados*”. En este tipo de enunciados se puede ver cómo, lo relacionado con el sistema sexo-género, cae en una especie de concreción pedagógica en la cual lo fisiológico es puesto como un elemento fundamental. Aquí sexo y género entran a hacer parte de una voluntad, con implicaciones profundamente políticas, para la higiene corporal y mental que se supone universal.

constituyeron la muestra de su estudio. No se podría plantear junto con este autor un simple alejamiento de lo entendido por él como “*deber ser*”, las *performances* que acompañan el género no vienen dadas por un proceso claro, diáfano, o consciente de lo escuetamente visto como femenino o masculino; mejor aún, lo incorporado como *sistema sexo-género* es siempre venido de unos eventos fantasmáticos que se resisten a dar totalmente en el blanco de la norma, o acaso ¿los hombres son siempre iguales, independientemente de sus prácticas sexuales (heterosexuales u homosexuales)?, ¿existe una sola forma de ser hombre?, ¿las mujeres pueden representarse todas como oprimidas?, ¿una mujer blanca, heterosexual y de “clase alta”, por “ser mujer”, se sentiría automáticamente solidaria con una mujer negra, lesbiana y de “clase baja”? ¿o tal vez esa mujer blanca, heterosexual y de “clase alta” se podrá sentir más próxima a un hombre que posea los mismos criterios que la definen a ella por fuera del género? Sánchez (2004) pareciera decir que los hombres homosexuales que asumen una posición femenina lo hacen esforzándose por alejarse de la norma cultural, es decir, el sujeto en su autonomía elige la *desviación/alejamiento* de las incuestionables normas del género. Ahora bien, ¿por qué Sánchez no logra explicar que si bien ese hombre se esfuerza por *alejarse* de las normas que rigen el imperativo masculino, también se esfuerza, con todo de sí, por ajustarse a las normas propias del imperativo femenino? Aceptemos, por un momento, que los hombres homosexuales se alejan, voluntariamente, del modelo de masculinidad porque quieren retar el *orden establecido*, ¿qué puede explicar entonces que ese alejamiento del orden establecido sea, a la vez, el intento por pertenecer a ese orden establecido asumiendo las normas que rigen para lo femenino?

Un tipo de análisis como el propuesto por Sánchez se ancla con fuerza en la postura de un régimen heteronormativo que tiene al menos dos consecuencias inmediatas: la primera sería confundir la sexualidad con el género, si bien el sexo es generizado no se puede decir que quien tiene prácticas sexuales homoeróticas actúa, por ejemplo, en una posición de género femenina. Una cosa son sus prácticas sexuales y otra, por supuesto, las teatralidades actuadas<sup>10</sup>: la heteronormatividad induce a un error de principio, se captura el género de las personas por el uso de los cuerpos. Sánchez dará a entender, sin hacerlo explícito, que a cada género le corresponde una sexualidad específica. La segunda consecuencia es perpetuar el régimen binario masculino-femenino, lo que lleva, por ejemplo, a introducir la absurda idea de que un homosexual “*femenino*” es una especie de mujer (“*hermafrodita interior*”). Un homosexual que perpetuamente representa las fantasías del orden heteronormativo, fantasías que definen al “sujeto homosexual” a partir de las prácticas erótico/amorosas... restricción que sólo pueden imponer quienes se guardan para sí los lugares enunciativos que pueden “dictar” lo que el otro es y exponer, sin

---

<sup>10</sup> Actuaciones para nada autónomas, es decir, lo polivalente de los géneros no es algo que una persona haya decidido por sí misma actuar.

reservas, aquello que lo caracteriza.

El *sistema sexo-género* es algo introducido por una normatividad social que parece implícita y no dicha. Desde pequeña a la niña se le recuerda lo “*linda*” que es y al niño se le exalta su condición de “*varoncito*”. Existe en estos actos de habla que materializan los cuerpos, performándolos, restringiéndolos, todo un campo de repeticiones, de iteraciones que pretenden formar eso que Sánchez nombra como femenino y masculino. No obstante ese proceso, como se ha indicado, es fantasmático, falla, supone siempre la existencia de equívocos y trastrocamientos frente a lo que la norma exige. Es decir, la restricción como condición de la subjetivación no se cumple, en ningún caso, como está dictado por su normativa. El sujeto, en la posibilidad de interpelar, deviene instalando y re-instalando sus propios puntos de abyección y de marginación de la norma, y refuerza constantemente su propia inestabilidad y la imposibilidad de una identidad invariable y estable. Butler (2002, p. 323) dirá:

*“Uno podría sentirse tentado a decir que las categorías de identidad son insuficientes porque toda posición de sujeto es el sitio de relaciones convergentes de poder que no son unívocas. Pero tal formulación subestima el desafío radical que implican esas relaciones convergentes para el sujeto. Pero no hay ningún sujeto idéntico a sí mismo que cobije en su interior o soporte esas relaciones, no hay ningún sitio en el cual converjan tales relaciones. Esta convergencia e interarticulación es el destino contemporáneo del sujeto. En otras palabras, el sujeto como entidad idéntica a sí misma ya no existe”.*

Precisamente, el campo de la performatividad abre otro espacio para la crítica a ese sujeto moderno, autónomo y fundado en la apelación a la identidad, es decir, que si con el sujeto occidental se ha supuesto un conjunto de individuos iguales (idénticos), las realidades sociales mismas entran a ejercer una fuerza de resistencia a esta instancia universal. Por ejemplo, uno de los informes plantea que en el comercio sexual adolescente existen variedades identitarias como “*pirobos, travestis, transexuales y transformistas*” (López, 2005, p.80). Así, no se está sosteniendo que el sujeto desde una autonomía voluntariosa impugne los signos que se le exige debe portar, sino que esa norma que exige se define por las oposiciones que intenta socavar. Por ello, esas tensiones acometen al sujeto en el sentido de proponer la norma y propiciar su enfrentamiento a la misma.

En todo caso, la identidad como condición unitaria continúa apareciendo en los documentos revisados. Lo problemático de esta situación es la ambigüedad con que los autores leídos, en su generalidad, enfrentan este problema: el argumento es contradictorio, es una postura *del sí y del no*. Por un lado la identidad puede ser un factor de riesgo que hace posible una serie de efectos o, en sentido inverso, las vivencias son un riesgo para que la identidad se rompa. Este tipo de argumento imposible, por su condición tautológica, tiene su origen en la necesidad de entender la identidad como opuesta a unas pluralidades o, de otro modo, como vector lineal. Si se acude a citar una

resuelta estabilidad, lo que se encontrará como anverso es el declive de esa identidad deificada.

Por último, el asunto del sistema sexo-género ha hallado una derivación que aunque es menor en su apoyo empírico no es menos importante para tener en cuenta en futuras rutas de análisis. Esta derivación se ha nombrado como “*la determinación del sujeto por la búsqueda de placer y de afecto*” y ha sido animada por una de las conclusiones del estudio de Sánchez (2004, p. 182) en donde se expresa lo siguiente:

*“(...) la situación en que una persona menor de 18 años es forzada a ejecutar actos que involucran partes de su cuerpo, para satisfacer los deseos sexuales de una tercera persona o de un grupo de personas, no es en ninguna forma necesario, que este intercambio reporte algún tipo de <remuneración> para el niño(a) o adolescente para que se pueda hablar de explotación sexual. Sin embargo queda un vacío teórico al no poder determinar cuándo el menor de edad ejerce un sexo consensual y puede optar a ejercer el libre desarrollo de su personalidad, eligiendo libremente la venta de su cuerpo, pasando a denominarse prostitución”.*

Tal como queda consignado en el texto, es claro que no se sabe en qué momento existe un tránsito de *las prácticas sexuales a la explotación*, punto que indica un vacío en la categoría de explotación y en su conceptualización: no se puede establecer en qué momento un niño, niña o adolescente (sexuado/a) hace una búsqueda de sí en prácticas y encuentros sexuales (incluyendo su decisión por vender el cuerpo), y en qué momento esas prácticas y esos encuentros se constituyen en explotación-prostitución, esto es, cómo una búsqueda que en algún momento fue activa se vuelve pasiva. En síntesis, si se interpela el *sistema sexo-género* será necesario, para esta temática específica de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes y su relación con una teoría del sujeto, ver las *determinaciones del sujeto por la búsqueda de placer y afecto*. Hacer explotar las categorías aceptadas y proponer otras rutas que permitan “salir” del nivel de las explicaciones tautológicas que son las que siempre son llamadas a “recitar” la verdad sobre los sujetos producidos como explotados.

## **5. La explotación como estrategia**

Seguramente este título podría suscitar distintas preguntas: ¿qué supone esta estrategia?, ¿cómo es posible que se pongan explotación y estrategia como expresiones adyacentes? Justamente, la dificultad para acercarse a este binomio es su cualidad de sub-versión (intención inherente a su construcción) y, con ella, la resistencia para darle la vuelta a la atmósfera de penurias que acompaña usualmente a la explotación-prostitución. Si se pudiera imaginar el contorno semántico de la palabra explotación seguramente al instante vendría a la mente de quien lo hiciera una tonalidad con gravedad particular: el peso



de ser sometido, pues el hecho de ser explotado supone la imposibilidad para encontrar espacios y prácticas de libertad. Sin embargo, lo que a continuación se va a mostrar es una lógica contraria, debido a que la explotación es también una estrategia, desplegada por niños, niñas y adolescentes, para resistirse a la dominación y a su poder paralizante.

Para acometer lo anteriormente sugerido, es fundamental comenzar por una concepción relacional del poder. Es decir, habrá de insistirse no en un ejercicio de poder capaz de dejar inmóviles a los sujetos, pues esto sería un Poder (con P mayúscula) entendido como sistema general de dominación ejercida por algunos sobre otros y cuyos efectos atravesarían el cuerpo social entero. Por el contrario, una mirada relacional del poder no lo ve como el influjo unívoco dirigido desde un lugar sobre otro, lo ve, antes bien, como aquello que se encuentra en todas partes y, en cuanto tal, deviene como condición de posibilidad de las relaciones humanas. Esta manera de ver el poder le quitaría ímpetu a esos modos de observación defensores a ultranza de las grandes estructuras de sujeción, y del lugar único adjudicado a las instituciones y a los aparatos para regular y garantizar la sujeción de los ciudadanos al Estado. El poder asumido en esta investigación no es algo que venga de arriba, no es una oposición binaria y general entre dominadores y dominados; más bien, este poder “*viene de abajo*” (Foucault, 2006), recorre el conjunto del campo social y se instala a partir de unos flujos y contra-flujos en el espectro amplio de lo relacional. Es un poder centrado en unas relaciones de fuerzas desiguales, pero que admite la confrontación y la resistencia.

Si, en el caso de la explotación sexual, se observa la voluntad de los discursos para producir saber, entonces este esfuerzo incesante es a todas luces un ejercicio de poder: el poder que va detrás de la “*verdad*”, un discurso o un conjunto de discursos que se presenta a sí mismo como verdadero y, por esta condición, no es capaz de ver su voluntad implícita y su fuerza productiva (Butler, 2002). Pero aceptando las multiplicidades del poder, sus combinaciones diversas, se podrá hallar igualmente una diversidad de puntos como contraparte y resistencia. A esto se hace referencia cuando se habla de la *explotación como estrategia*, es la estrategia desplegada por niños, niñas y adolescentes —no entendida en el marco de una autonomía autotransparente, trascendentalmente libre y esclarecida— para resistirse al influjo del poder, pues donde hay poder hay al mismo tiempo resistencia, prácticas de libertad que no pueden ser entendidas como un poder directamente proporcional al recibido, sino como estrategias más sutiles que tienen lugar en esos espacios e intersticios no iluminados por el poder y que se presentan como su otro rostro. Para decirlo de otra forma, la resistencia no existe como exterioridad al poder, por el contrario, constituye su núcleo mismo, utiliza sus mismos compuestos. Nótese, por ejemplo, los informes en los que las niñas se piensan a sí mismas *en pecado*, más no explotadas, con ello, tal vez, están resistiendo la fuerza de las disciplinas y de los operadores sociales que pretenden saber más y entender mejor qué es lo que pasa con la vida de *esas* niñas. Gómez, Ocampo



y Ramírez (2006) también van a señalar que los niños y las niñas cuando tienen la calle como lugar de acontecer cotidiano resisten la fuerza desigual de las instituciones, huyendo y escapando a las tentativas de la policía y de Bienestar Familiar. Fuerzas que, en la representación de los niños y las niñas, amenazan con robarles/sacarlos de su familia y de la única vida que conocen.

Por este camino, entonces, se realiza un giro sobre esa condición semántica de la explotación-prostitución, ya que se la deja de ver siempre y en todo lugar como sometimiento, esclavitud o dominación y se la reconoce como la estrategia más sutil para lograr algunos espacios de libertad. Sobre la base de esto, se escuchan voces que expresan: *“Aunque existen algunos que comercian sexualmente su cuerpo por deseo propio, otros están condicionados y es una elección que tuvieron que hacer frente a otras posibilidades como robar, asesinar o traficar con drogas”* (Sánchez, 2004, p. 54). Es justamente eso denominado en la cita anterior como “elecciones” aquella cadena donde se desplaza la resistencia gracias a que la elección es una posibilidad y, en esas condiciones, prostituirse puede ser también la forma de escapar de aquel empuje, más o menos social, a tomar el hampa como condición de la existencia.

Por otro lado, las estrategias de resistencia pueden ser también pensadas en relación con los clientes: *“Para el grupo de adolescentes, es importante que sea el cliente quien inicie el contacto, de esta manera adquieren status ante los amigos y se diferencian de las mujeres en ejercicio de prostitución; admiten que sólo en situaciones extremas contemplan la posibilidad de buscar al cliente”* (López, 2005, p. 110). Así, la resistencia es ejercida en el instante mismo de la práctica. En la inminencia de los “actos” los adolescentes, en este caso hombres, mantienen su lugar al presentarse como aquel “objeto” buscado, intacto, por el que los clientes tendrán que hacer el mejor de sus esfuerzos, y teatralizar su lugar en la escena, para que ellos/ellas (los “explotados”) decidan ocupar su lugar en el acto representado.

El tema de la *explotación como estrategia* y resistencia toma unas variantes en el transcurso de la delimitación teórica de los documentos analizados. Estas variantes están representadas en dos aspectos de la vida de niños, niñas y adolescentes: el primero fue entendido por los investigadores como *trashumancia* y se refiere al hecho de tratarse de caminantes, seres de un vaivén constante, de unas vidas errantes y peregrinas. Las investigaciones realizadas con menores trabajadores iluminan muy bien esta realidad: allí los niños y niñas se mueven por diferentes sectores de la ciudad de Medellín, encarnan algo así como unos cuerpos del rebusque, cuerpos itinerantes y nómades que, aunque no tengan rumbos fijos, no hallan impedimentos para encontrar los espacios de su predilección. Se trata de eso, de ver cómo a través de sus múltiples rutas trashumantes los niños, niñas y adolescentes van configurando unos espacios de resistencia, unas estrategias de oposición al poder. Claro está que allí, en su mundo, también se erigen los resortes de un poder necesario, e inevitable por lo demás.

La segunda variante del tema de las estrategias, que se encuentra en una relación de asociación con la trashumancia, hace referencia a los espacios de socialización contruidos por los niños, las niñas y los adolescentes en su tránsito diario por las calles. Justamente se corrobora este tópico como resistencia porque invierte una mirada lastimera y comprueba la posibilidad de encontrar diversión, amistad, rivalidad, en fin todo aquello que pueda estar en juego en los intercambios sociales: “*Las menores en ejercicio de prostitución comparten, y se distraen con sus compañeras, en medio de bromas, consumo de psicoactivos, abrazos y juegos*” (Galeano & Vélez, 1996, p.45). En un sentido bastante similar, López (2005, p. 109) expresa: “*La mayor parte del tiempo libre los/as adolescentes la pasan con los amigos o amigas porque encuentran en ellos/as comprensión, diversión y temas de interés (...)*”. Socializar, según este punto de vista, es resistirse a ser singularizado por la acción de los discursos. Por esto, mostrar la explotación como estrategia, aunque parezca un horror lingüístico, es liberar las vivencias humanas de su captura por categorías universales, a partir de las cuales los individuos no tendrían más espacio que los límites impuestos por la acción normativa de las palabras mismas y su incesante iteración, su re-iteración. Más allá de individuos explotados, en el sentido de sometidos, este apartado ha querido incursionar en un intento por re-apropriarse las denominaciones mismas y, sin renunciar a la categoría de explotación, pretende trastocar su intención. Se trata, como diría Halperin (2004) —hablando de la homofobia—, de frustrar, a partir de la exposición y la desmitificación, las estrategias políticas inmanentes a los discursos y, en este sentido, utilizar la denominación explotación-prostitución como una parodia de los poderes institucionales; como una forma de centrar sus anversos, sus reveses y seguirle la pista a todo lo que, cuando se habla de ella, no se dice. Se trata también de liberar, por esta ruta, a los niños, niñas y adolescentes, quienes no han pedido ningún nombre para sus experiencias y no han solicitado ninguna marca que exponga su propia intimidad.

### Lista de referencias

- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción*. Valencia: Cátedra, Universitat de València.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Ed). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires: Clacso.
- Foucault, M. (2002). *Los Anormales*. México, D. C.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.

- Galeano, E. & Vélez, O. (1996). *La calle como forma de sobrevivencia. Gaminismo, prostitución infantil y menor trabajador en el centro de Medellín*. Medellín: Cámara de Comercio de Medellín, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Consejería Presidencial para Antioquia.
- Giraldo, B. & Muñoz, L. (2001). *Programa de intervención psicosocial con menores en alto riesgo de explotación sexual inscritas al proyecto de prevención de la corporación Amiga Joven*. Trabajo de investigación no publicado. Psicología social comunitaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Gómez, S., Ocampo, L. & Ramírez, J. (2006). *Por el derecho al sueño. Una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan por la noche*. Trabajo de grado, investigación no publicada. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Cinde –Universidad de Manizales.
- Halperin, D. (2007). *San Foucault. Para una hagiografía gay*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Hillman, J. (1999). *Re-imaginar la psicología*. Madrid: Siruela.
- Jiménez, L. (2000). La explotación sexual de la niñez y de la juventud. Un asunto de todos. *Alborada. La revista de padres y educadores*, 1(322), pp. 4-11.
- Londoño, B., Toro, M. & Trujillo, C. (1998). *Prostitución de menores y violación de derechos fundamentales*. Trabajo de investigación no publicado. Especialización en derecho de familia. Universidad de Antioquia.
- López, J. (2005). *Explotación sexual adolescente: mitos y realidades*. Medellín: Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas CISH.
- Sánchez, C. (2004). *Los muchachos del parque. La prostitución de menores varones en la ciudad de Medellín*. Trabajo de investigación no publicado. Comunicación social y periodismo. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Unicef (2006). *Prevención de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes: Contribuyendo a un Turismo Sostenible en Centroamérica*. Panamá: Autor.
- van de Pol, L. (2005). *La puta y el ciudadano. La prostitución en Ámsterdam en los siglos XVII y XVIII*. Madrid: Siglo XXI.

---

**Referencia:**

Andrés Klaus Runge Peña, Juan David Piñeres Sus y Alexander Hincapié García, "Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNA)", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 269-291.  
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---



Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 293-310, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa\*

***María Paula Montesinos\*\****

Investigadora del Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ex asesora del Programa Puentes escolares.

***Ana Pagano\*\*\****

Coordinadora del Centro de Alternativas y Debates en Educación y Sociedad (Cades). Ex coordinadora del Programa Puentes Escolares.

• **Resumen:** *En este artículo presentamos reflexiones sobre una propuesta pedagógica orientada a promover la escolarización de chicos y chicas en situación de calle y sus líneas de acción: la vinculación escolar y los talleres escolares. La vinculación escolar supone elaboración de intervenciones que favorezcan el posicionamiento de chicos y chicas como sujetos de la educación en las escuelas. Los talleres escolares son espacios educativos desarrollados en instituciones destinadas a esta población. Allí se promueven experiencias centradas en la construcción y apropiación de conocimientos. En el trabajo destacamos el papel del contexto y las particularidades que presenta esta población para prácticas educativas destinadas a ella, y reflexionamos sobre el problema de la democratización educativa en escenarios signados por la desigualdad social y educativa.*

**Palabras clave:** chicos y chicas en situación de calle, democratización, educación, desigualdad social y educativa.

### **Meninos e meninas em situação de rua e processos da democratização educativa**

• **Resumo:** *Este artigo apresenta reflexões sobre uma proposta pedagógica orientada a promover a escolarização de meninos e meninas em situação de rua e suas linhas de ação: a vinculação escolar e as oficinas escolares. A vinculação escolar supõe a elaboração de intervenções que favoreçam o posicionamento de meninos e meninas como sujeitos da educação nas escolas.*

---

\* El presente artículo retoma y reelabora los proyectos, informes y las propuestas; las ponencias y las sistematizaciones producidas en el marco del Programa Puentes Escolares durante los años 2001 y 2006.

\*\* María Paula Montesinos es Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Políticas Sociales (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). Correo electrónico: [paulamontesinos@yahoo.com.ar](mailto:paulamontesinos@yahoo.com.ar)

\*\*\* Ana Pagano es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Cursó la Maestría en Ciencia Política del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (Tesis en elaboración). Correo electrónico: [anipagano@gmail.com](mailto:anipagano@gmail.com)

*As oficinas escolares são espaços educativos desenvolvidos em instituições destinadas a esta população. Ali se promovem experiências centralizadas na construção e apropriação de conhecimentos. O trabalho destaca o papel do contexto e as particularidades desta população em relação às práticas educativas destinadas a ela e reflexiona sobre o problema da democratização educativa em cenários signados pela desigualdade social e educativa.*

**Palavras-chave:** meninos e meninas em situação de rua, democratização, educação, desigualdade social e educativa.

### **Boys and girls in “street situation” and process of educational democratization**

• **Abstract:** *This article presents some reflections on a pedagogical project oriented to promote schooling among boys and girls in “street situation”. We will also present its courses of action: the ‘link with school’ and ‘school workshops’. The ‘link with school’ implies the elaboration of interventions to encourage the positioning of children as subjects of education in schools. The ‘school workshops’ are educational spaces developed in institutions aimed at this population. Some experiences centered in the construction and appropriation of knowledge are promoted in these spaces. This paper enlightens the role of the context and the particularities that this population poses regarding educational practices addressed to it. We also reflect on the issue of educational democratization in scenarios marked by social and educational inequality.*

**Keys words:** boys and girls in “street situation”, democratization, education, social and educational inequality.

**-1. Introducción. -2. La práctica educativa en contexto. 3-. Chicos, chicas y adolescentes en situación de calle. -4. La propuesta pedagógica de la experiencia. -5. Consideraciones finales. -6. – Lista de referencias.**

*Primera versión recibida noviembre 4 de 2009; versión final aceptada marzo 12 de 2010 (Eds.)*

## **1. Introducción**

En este artículo damos cuenta de una experiencia educativa realizada entre los años 2001 y 2006, período en el que participamos del Programa “Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas<sup>1</sup> en situación de calle”, dependiente de la Secretaría de Educación<sup>2</sup> de la Ciudad de Buenos Aires.

---

<sup>1</sup> Modismo: niños y niñas.

<sup>2</sup> Dicha Secretaría de Educación pertenecía al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (República Argentina).

El recorrido que proponemos para pensar esta experiencia hace hincapié, en primer lugar, en el análisis de las notas distintivas del contexto en el que se llevó adelante esta práctica educativa. En segundo lugar, nos introducimos en una caracterización sobre los chicos, chicas y adolescentes en situación de calle. En tercer lugar, precisamos algunas de las principales dimensiones que estuvieron presentes en la elaboración de la propuesta pedagógica del Programa. Finalmente, acercamos un conjunto de reflexiones que procuran aportar a los debates nacionales y regionales sobre el problema de la democratización educativa, en un escenario signado por la desigualdad social y educativa.

## 2. La práctica educativa en contexto

En este punto hacemos una aproximación al contexto donde se llevó adelante el Programa Puentes Escolares. En verdad, la contextualización que presentamos contribuye a precisar las condiciones y los límites en que se desarrolló la propuesta: otorga las claves para que pueda ser leída y comprendida. Pero, también, contextualizar las prácticas cotidianas constituyó una tarea central y permanente en el propio desarrollo de esta experiencia; tarea que involucró a todos los miembros de los equipos de trabajo y, de manera particular, atravesó la elaboración de la propuesta educativa.

En primer lugar es necesario poner de relieve que, desde mediados de los años setenta pero con mayor intensidad en los noventa, se introdujo en nuestro país un nuevo modelo de dominación bajo el signo del neoliberalismo. La entrada de este modelo implicó el desarrollo de un conjunto de transformaciones que dieron como resultado la instalación de una nueva configuración social marcada por el aumento de las desigualdades junto con sus consecuencias más visibles: el empobrecimiento masivo y la exclusión social de vastos sectores sociales. Un panorama delineado por el crecimiento de las brechas sociales, económicas y culturales entre los sectores altos, medios y populares, que aun exhibe el predominio de nuevas complejidades vinculadas con la creciente heterogeneidad y fragmentación social.<sup>3</sup>

Lejos de considerar que se estaba frente a un Estado ausente, se advertía que la hegemonía neoliberal se asentaba en una intensa actividad estatal que implicaba la propia reconfiguración del Estado y de su relación con la sociedad. Particularizando la relación entre el Estado y los sectores subalternos, cabe señalar dos ámbitos de intervención predominantes que, en buena medida, derivaban en el desarrollo de una ciudadanía restringida. Por un lado, se construyeron nuevas modalidades estatales de intervenir en el campo de la reproducción social, desarmando importantes conquistas en el terreno de los derechos sociales. Estos cambios implicaron nuevos

---

<sup>3</sup> Para ampliar la caracterización sobre el contexto puede consultarse a Svampa (2005), "Hacia el nuevo orden neoliberal" y "La nueva configuración social", en Svampa, M., *La sociedad excluyente*, Buenos Aires: Taurus.



vínculos entre los sectores subalternos y el Estado, a través de la asistencia como modalidad de intervención social predominante (Montesinos, 2002). Grassi define el carácter asistencialista como “toda política o asistencia cuya justificación se asienta en la buena voluntad o en la decisión de orden moral del que da (Estado, institución, grupo) en la que uno y otro de los actores que entran en la relación, se personalizan, se individualizan” (Grassi, 1994, p. 17). A este carácter asistencialista que asumieron las políticas sociales, se le acopla la focalización como estrategia de intervención predominante en las diversas áreas de acción estatales, que se caracteriza por estar dirigida a vastos conjuntos sociales que deben “encarnar” ciertos indicadores de “carencia” para convertirse en “población-objetivo”.<sup>4</sup> Por otro lado, otra de las intervenciones estatales se centró en el progresivo aumento de los llamados *procesos de criminalización y judicialización de la pobreza*.<sup>5</sup> En verdad, dichos procesos aluden a un Estado que reforzó su faz represiva por medio de la actuación policial, el endurecimiento de penas y el uso del derecho penal en la regulación de la conflictividad social.

Dentro de este contexto, surgían con fuerza modificaciones en los modos de integración social de los sectores populares, obligados a transitar por la inestabilidad y la fragilidad como condiciones básicas de vida. Así, y como fruto de las nuevas relaciones entre el capital y el trabajo, las reformas laborales puestas en marcha durante ese período implicaban el desmantelamiento de los derechos laborales y de las protecciones sociales amarradas al empleo. Consecuentemente, el incremento de la desocupación y del trabajo precario adquiría un carácter decisivo para la vida de los trabajadores y de las trabajadoras. Sobre este trasfondo histórico, era posible pensar en la presencia de una “catástrofe social” debido a las profundas consecuencias que adquiría para estos sectores el aumento descomunal de la pobreza y la capacidad devastadora que para la subjetividad tuvieron estas transformaciones. Y es en este contexto que se puso de manifiesto la pérdida de gravitación política y económica de los sectores populares y, bajo estas circunstancias, se hacía cada vez más visible un conjunto de cambios que alteraban las formas en que cada sujeto piensa y representa su destino social. Con este telón de fondo, se advertía la voluntad de revertir esta situación a través de nuevas modalidades de acción colectiva encaradas por personas trabajadoras subocupadas y desocupadas.

El paisaje social derivado de este escenario ponía de relieve los nuevos modos de sociabilidad que delineaban las formas de vida de los chicos y las

<sup>4</sup> Tal como lo plantea Grassi “(...) el sujeto de tantas intervenciones estatales era uno, aunque fragmentado, según la condición de *pobre* (nuevo, estructural, con empleo, sin empleo, protegido o informal, jubilado, menor); *ocupado* (pobre, no-pobre, protegido, precario); *desocupado* (sin experiencia, no calificado, calificado devenido obsoleto, reconvertido)” (Grassi, 2004, p. 29).

<sup>5</sup> Al respecto, Kessler plantea que el “sistema penal ha conocido un proceso de disminución de la edad promedio de la población encarcelada: en 1984 era de 31 años y en 1994, de 21 años (Citara, 1995). Según datos oficiales de 2003, 80% de la población carcelaria era menor de 35 años y una amplia proporción no tenía antecedentes” (Kessler, 2008, p. 234).

chicas de sectores populares. Una nota distintiva de su cotidiano se reflejaba en los vínculos que tejían con los medios disponibles para obtener ingresos económicos y, así, aportar a la reproducción de sus vidas y de su grupo familiar a través del cartoneo, de la búsqueda de subsidios, del cuidado de la casa, de emprendimientos productivos y del llamado “trabajo infantil”. Era evidente la presencia de procesos que vulneraban los derechos consagrados por las legislaciones vigentes para la infancia y la adolescencia y de políticas públicas que no aseguraban las funciones relacionadas con asegurar esos derechos.

Respecto del sistema educativo, la sanción de la Ley Federal de Educación<sup>6</sup> desencadenó procesos de reforma educativa que trastocaron las bases constitutivas de nuestro sistema educativo. En consonancia con las características de las intervenciones sociales del Estado, el ingreso de la focalización en el campo educativo asumió una particular relevancia. La educación en nuestro país se constituyó alrededor de los principios de universalidad e igualdad y ambos principios sostenían una definición única de sus destinatarios y destinatarias: futuros ciudadanos y ciudadanas. Por el contrario, la focalización educativa construyó renovados procesos de diferenciación de la población infantil y la sanción abierta de una inclusión diferenciada y diferenciante de los “otros”: los niños y niñas pobres (Montesinos, 2002). Una de sus mayores consecuencias fue la agudización de los procesos de desigualdad educativa entre regiones y sectores sociales influyendo, así, en las posibilidades de acceso y participación en la escuela de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de sectores populares.

Por último, en el campo legislativo existían diferentes regulaciones vinculadas con los derechos de la infancia y la adolescencia. A nivel nacional se mantenía vigente, desde el año 1919, la Ley 10.903 de Patronato de Menores que contradecía los principios expresados respecto de los derechos de la infancia en la Constitución de 1994. Luego logra sancionarse, en el año 2005, la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. El ámbito de la ciudad de Buenos Aires era regulado por la Ley N° 114 de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes, sancionada en diciembre de 1998 y que en octubre del año 2000 dio origen a un nuevo organismo para la Ciudad: el Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

### **3. Chicos, chicas y adolescentes en situación de calle**

La fuerza de los cambios estructurales que recién caracterizamos y que se produjeron en los últimos veinte años, las duras condiciones de vida para vastos conjuntos sociales y la observación de procesos de debilitamiento de

---

<sup>6</sup> Dicha Ley fue sancionada en el año 1993 e implicó una extensión de 10 años de la escolaridad obligatoria. A fines del año 2006, esta norma legal fue derogada y reemplazada por la Ley de Educación Nacional que dio marcha atrás con algunas de las modificaciones introducidas en la década pasada.

ciertas tramas institucionales (incluimos tanto las estatales como de la sociedad civil, así como ciertos núcleos familiares) conforman un contexto que dificulta una contención adecuada para la niñez, lo cual se puso de manifiesto en la emergencia y mayor visibilidad de chicos y chicas que pasaron a ocupar el espacio público urbano deambulando y/o durmiendo en plazas, estaciones de tren, subterráneos, calles.

Sobre ellos y ellas se han construido diferentes categorías a partir de las cuales se les nombra: “de la calle”, “en la calle”, “en situación de calle”, “del pueblo”, “niños y niñas que trabajan”, “en riesgo”, etc. Estas diferentes denominaciones, sin embargo, refieren a grupos cuya situación de vida se halla estrechamente ligada al aumento de los procesos de empobrecimiento y desigualdad, que han resignificado sus modos de integración social.

Así, gran parte de estos chicos y estas chicas provienen de familias pobres, marcadas por el desempleo y el trabajo inestable, familias que cargan ya una larga historia de indefensión como producto tanto de los procesos de erosión y desmantelamiento de los sistemas de protección social, como de las intervenciones sociales —precarias y temporales— de las que son objeto.

Muchos de ellos y de ellas portan una historia familiar difícil —agravada cuando se constituye a partir de situaciones de maltrato, violencia familiar y abuso sexual— que les conduce a alejarse de sus núcleos de origen quedando, así, fuertemente desprotegidos o desprotegidas. Son historias vinculadas a procesos de fragilización de vínculos familiares, pero también de aquellos presentes en las tramas familiares más extensas o en los contextos barriales y locales. Se trata, en su mayoría, entonces, de chicos y chicas que mantienen vínculos fragmentarios con sus familias y, a la vez, quedan tempranamente fuera de aquellos espacios donde también se desarrollan diferentes tipos de estrategias de sostén social: escuela, barrio, organizaciones sociales, etc. También existen chicos y chicas en quienes la causa principal de la “situación de calle” es la necesidad de colaborar con la obtención de ingresos destinados a la sobrevivencia familiar.

La mayor parte de esta población no ha completado la escolaridad obligatoria y, en ocasiones, parte de ella ni siquiera ha ingresado al sistema educativo. Por el lado de los chicos y las chicas, la ausencia de núcleos familiares que impulsen la escolarización, la pérdida de horas de trabajo que para muchas familias significa la presencia de sus hijos e hijas en la escuela, los problemas de salud (reiterada presencia de enfermedades infecciosas, respiratorias, de la piel, entre otras) y el consumo de sustancias tóxicas (que agrava la situación de deterioro físico y psicológico), debilitan las posibilidades de acceso y participación en la escuela. Desde el lado de las instituciones educativas, existen diferentes tipos de limitaciones que restringen la integración de esta población, limitaciones que hay que inscribirlas no solo en relación con el funcionamiento interno del sistema educativo sino en el conjunto de las políticas públicas que se dirigen a esta población que no construyen un abordaje integral del conjunto de problemáticas que la atraviesan.

Así, gran parte de los chicos y chicas en situación de calle ha transitado por la escuela, pero este recorrido ha sido interrumpido más de una vez; carecen de un lugar estable donde vivir y de personas adultas referentes que los acompañen y se responsabilicen por su crecimiento; han pasado varias veces por diferentes instituciones con características tutelares; han convivido en sistemas cerrados o abiertos y/o se encuentran judicializados y la calle se convierte en el lugar donde desarrollan su cotidianeidad, aunque para gran parte de ellos y ellas es —además— su lugar de habitación.

Una vez que los chicos y las chicas comienzan a circular en la calle, ya en ella, encuentran un ‘lugar’ y construyen una matriz de relaciones sociales junto con sus pares. En la calle, todos y todas comparten la misma lucha por la gestión de la subsistencia a través de diversas estrategias que les permiten obtener un ingreso económico diario: venta ambulante, malabares, mendicidad, cartoneo, etc, actividades que pueden alternar con otras ‘ilegales’ como el ‘chorreo’<sup>7</sup>. Estas prácticas las realizan junto a grupos de pares que pasan a constituirse en sus referencias sociales más significativas, en un ámbito de pertenencia, un organizador de la experiencia que se sostiene a través de normas, códigos, significaciones y valoraciones construidas en el interior de estos colectivos (Vezzetti, 2002). Al tiempo que representan un sostén frente a la extrema precariedad e inestabilidad que atraviesa a los chicos y chicas, muchos de estos agrupamientos —también cruzados por la inestabilidad— se hallan signados por la violencia, las adicciones, el deterioro físico y psicológico.

Esta aproximación al cotidiano de los chicos y las chicas nos permite, por un lado, comprender el grado de vulnerabilidad social de este grupo social que se expresa, de distinto modo, en la inestabilidad, la precariedad y la fragilidad de las relaciones sociales<sup>8</sup> y, por el otro, reconocer las causas estructurales de su situación. Asimismo, al tiempo que consideramos la determinación social en la producción de sus condiciones de vida, de manera complementaria no suponemos un sujeto arrasado (Nicoletti & Rousseaux; 2003) ni pasivo, aún en la extrema precariedad y urgencia material que atraviesan sus vidas.

Mencionamos antes las diferentes categorías con las cuales se les nombra a estos chicos y chicas, y que se vinculan con intentos de definir su estatuto: estos sujetos ¿son delincuentes en conflicto con la ley?, ¿son huérfanos?, ¿grandes o chicos? ¿trabajadores o trabajadoras?, ¿pobres? ¿explotados o explotadas por sus padres o madres?, ¿víctimas de mafias? Cada una de esas categorías e interrogantes expresan particulares miradas acerca de las problemáticas de la pobreza y la desigualdad social y, por tanto, modos

---

<sup>7</sup> Modismo: el robo.

<sup>8</sup> Robert Castel plantea que nos hallamos frente a nuevos problemas sociales ligados con las formas de integración social que adoptan las sociedades a partir del derrumbe de la condición salarial, y en las que crecientemente aumenta la vulnerabilidad social, es decir, la inestabilidad, la precariedad y la fragilidad de las relaciones sociales. Acude al término *desafiliación* para designar estos nuevos procesos caracterizados por la “ruptura de las redes de integración primaria, que implican que el conjunto de las relaciones de proximidad que mantiene un individuo tienen una falla que le impide reproducir su existencia y asegurar su protección” (Castel, 1997, p.36).

específicos por los cuales estos sujetos son representados y contruidos. Asimismo, los presupuestos presentes en estas categorizaciones delinear las modalidades de intervención institucional que se implementan sobre ellos y ellas: se los puede acoger, expulsar, castigar, contener, educar, controlar, sin que a cada **acción** le corresponda un determinado tipo de institución; por el contrario, pueden coexistir —complejamente— al interior de cada una.

A la luz de lo dicho, conviene enfatizar en la necesidad de elaborar respuestas, intervenciones sociales para que estos grupos de chicos y chicas encuentren caminos de inscripción social. Caminos que seguramente vendrán de la mano de acuerdos y consensos sociales, de políticas públicas cuyos ejes contemplen tanto la situación social de estos grupos como sus singularidades, las biografías que fueron tejiendo a lo largo de sus vidas y en las que hay que hacer hincapié en la medida en que nos propongamos asegurar su bienestar integral.

#### **4. La propuesta pedagógica de la experiencia**

Ya mencionamos que esta experiencia fue realizada en el Programa “Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle” en el marco de una gestión que privilegiaba dar respuesta a los problemas de la desigualdad educativa.<sup>9</sup>

Una primera preocupación en el armado de nuestra propuesta pedagógica se vinculó con que ésta debía revertir un tipo de práctica predominante en estos espacios que, a nuestro juicio, quita la densidad que poseen los procesos de transmisión, producción y apropiación cultural. En general, bajo la apariencia de formatos educativos y culturales, se impulsaban experiencias en las que sólo se habilitaban momentos de “intercambio”, de “animación cultural”, que apelaban a la “creatividad” de quienes participaban, a un mero “entretenerse”. En cambio, desde el Programa privilegamos la elaboración de una propuesta con respaldos conceptuales y metodológicos que dieran cuenta de la complejidad que poseen este tipo de prácticas. Para ello, apelamos a tradiciones pedagógicas latinoamericanas, como la de la educación popular, y exploramos alternativas pedagógicas que el sistema educativo produjo para trabajar con grupos heterogéneos (como el plurigrado). Sin embargo, advertíamos que existían escasos antecedentes vinculados a promover procesos de escolarización de chicos y chicas en situación de calle. De ahí que fue necesario producir saberes pedagógicos destinados a favorecer la conceptualización de la propuesta, anudando nociones dispersas en este campo.

En esta dirección, en primer lugar partimos de diferenciar entre escolarización y educación (Levinson & Holland, 1996), entendiendo la

---

<sup>9</sup> El Programa nace en el año 2001 bajo la dependencia de la Dirección General de Educación (Secretaría de Educación/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

educación como un proceso que permite reconocer la diversidad de experiencias y producciones culturales y formativas que se tejen en los distintos grupos y ámbitos de interacción social. Esta perspectiva nos condujo a alejarnos de miradas estáticas y lineales acerca de los procesos educativos y a recuperar el ‘plural’ para dar cuenta de la heterogeneidad y diversidad de situaciones y trayectorias, sujetos y relaciones, sentidos y prácticas involucradas en los procesos formativos presentes en los formatos escolares pero también en otros espacios que promueven el armado de ‘puentes’ con las instituciones educativas. En esta perspectiva, aludíamos a *procesos de escolarización* —enfatisando el plural— por oposición a la “escolaridad” significada como un estado, como un producto al que se arriba de manera homogénea y a través de un camino único. La noción de “procesos de escolarización” —asimismo— nos habilitaba al desafío de pensar propuestas pertinentes a las particularidades propias de la infancia y adolescencia en situación de calle y a las articulaciones que necesariamente debíamos realizar con otras instituciones estatales y también de la sociedad civil.

En segundo lugar, nos abocamos a caracterizar al sujeto que participaba de esta experiencia. Además de considerar que sus rasgos eran semejantes a los de la infancia de sectores populares, hubo que orientarse a delimitar sus particularidades y así elaboramos una caracterización que hemos desarrollado en el punto anterior.

En tercer lugar, generamos equipos de trabajo con profesionales de distintas disciplinas debido a la necesidad de abordar la complejidad de los trayectos, casos y situaciones desde vastos puntos de vista. Partimos de la convicción de que la dramaticidad de los cambios operados en las últimas décadas requería de miradas complejas y comprehensivas que permitieran aproximarse desde diferentes campos del saber a la elaboración de esta propuesta educativa.

En el Programa construimos dos líneas de acción: la vinculación o revinculación escolar y los talleres escolares. A continuación, desarrollaremos los aspectos pedagógicos de ambas propuestas.

#### **4. a. La propuesta pedagógica para los procesos de revinculación y vinculación escolar**

Desde el Programa, planteamos la vinculación o revinculación escolar con los distintos niveles de la enseñanza pública y, por sobre todo, con la Dirección del Adulto y del Adolescente<sup>10</sup>: el Programa de Alfabetización, los Centros Educativos de Educación Básica<sup>11</sup> y los Centros Educativos de Nivel Secundario (Cens)<sup>12</sup>. En esta línea, nuestra intervención más significativa se desarrolló en el Centro de Educación Básica “Isauro Arancibia” donde concurría un buen número de adolescentes en situación de calle.

---

<sup>10</sup> Dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>11</sup> Los Centros de Educación de Básica ofrecen escolaridad primaria para mayores de 14 años en 3 años de duración.

<sup>12</sup> Los Centros de Educación Secundaria ofrecen escolaridad secundaria para mayores de 18 años.

La vinculación o revinculación escolar suponía la elaboración de una propuesta pedagógica que favoreciera el posicionamiento de los chicos y las chicas como sujetos de la educación dentro de marcos institucionales en los que, por lo general, se generaban situaciones de disputa, tanto de sentidos como de lugares, bajo condiciones en las que se podía reconocer una marcada asimetría de poder que limitaba nuestras acciones. Sobre la base de este trasfondo político e institucional, diseñamos espacios de reflexión para acompañar los recorridos de cada sujeto por los diferentes ámbitos institucionales. Allí favorecimos dar lugar a lo que piensa cada chico o chica, cómo vive el forzamiento que tiene que transitar para mantener la escolaridad, cómo sostiene su deseo de conocer y estudiar, o cómo se desarmen algunos prejuicios que le obstaculizan la inserción en las escuelas. En este sentido, habilitamos espacios para que su palabra tenga un lugar, sabiendo que esto implica un reconocimiento como responsable de la misma, al tiempo que analizamos en qué dispositivo cada sujeto va a tener mejor posibilidad para que su palabra sea escuchada.

Asimismo, la tarea de seguimiento escolar de estos grupos, una vez alojados en instituciones educativas, sólo era posible cuando se construía un vínculo estable y confiable, una presencia constante y una perspectiva que asumía la complejidad de tensionar, esperar, volver a retomar acuerdos y transitar procesos de aprendizajes respecto de la escuela, la comunidad y las instituciones. Desde este abordaje, cada situación, generalmente muy conflictiva, era pensada como una posibilidad de aprendizaje para todas las personas que intervenían. Así, se desplegaba una práctica que descansaba en un conjunto de operaciones con soportes que se iban instituyendo, cuyas garantías de “éxito” dependían de cada sujeto-situación-institución. Se trataba de un trabajo muy cuidado, ‘cuerpo a cuerpo’, que permitía la realización de “puentes” para poder llevar a cabo los recorridos educativos planteados. Por último, en estos abordajes se consideraba relevante dar respuesta a la situación integral de los chicos y las chicas en la salud, la documentación, la alimentación y la vivienda.<sup>13</sup>

#### **4. b. La propuesta pedagógica de los talleres escolares**

Los talleres escolares constituyeron espacios educativos orientados a promover la participación de chicos y chicas en situación de calle en experiencias formativas<sup>14</sup> centradas en la transmisión, construcción y apropiación de

---

<sup>13</sup> Los cambios en la estructura social que ya planteamos “hicieron visible el cruce de diferentes problemáticas que son las que permiten caracterizar las consecuencias que en los sujetos y en las instituciones trajeron las nuevas formas de desigualdad. Y es desde esta perspectiva que es necesario pensar en políticas integrales para los niños, niñas y adolescentes, que no sólo atiendan el plano educativo sino también la salud, la vivienda, la alimentación. Y, sobre este trasfondo, son diversas disciplinas y profesionales los que deben ocuparse de atender las distintas situaciones y sujetos que se hallan inmersos en esta realidad” (Finnegan & Pagano; 2009, p. 87).

<sup>14</sup> Consideramos las *experiencias formativas* como los procesos por los cuales los sujetos se apropian de los valores, los saberes y los conocimientos en los contextos concretos en que se producen las prácticas cotidianas. Para una mayor profundización de este concepto, consultar Rockwell (1995), *La escuela cotidiana*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.



conocimientos. Se desarrollaban diariamente durante aproximadamente dos horas en instituciones estatales o de la sociedad civil que suelen alojar a esta población: centros de día, paradores, merenderos, asambleas barriales, etc.

En los talleres, el principal desafío pedagógico fue concebir propuestas educativas capaces de convocar al *deseo* y a la *voluntad* de los chicos y chicas para participar en ellas. No era la “obligatoriedad escolar” la que instaba a la participación de los chicos y chicas en el taller. Por el contrario, se trataba de construir perspectivas pedagógicas que promovieran el “deseo de conocer” y de integrarse a un grupo de aprendizaje.

Asimismo, considerábamos fundamental que los talleres escolares se desarrollaran en instituciones que contemplaran la intención de construir una “mirada articulada”: es decir, pensar junto con otros el trayecto que realiza cada chico y chica. Para esto, era imprescindible que las instituciones *alojaran* la propuesta con cierta estabilidad y compartieran el interés en la participación y aprendizaje de los chicos y chicas en ella.

### **Condicionamientos y complejidades**

Ahora bien, existía un conjunto de condicionamientos y complejidades que representaron desafíos que atravesaban y constituían a los talleres escolares.

En primer lugar, debíamos considerar/tomar nota de las particularidades de los chicos y chicas en situación de calle, vinculadas a los procesos de desprotección social a los que están expuestos y expuestas. Entre esas particularidades, nos encontramos con que ellos y ellas plantean una fuerte intensidad en los vínculos y en sus demandas, atravesados por una cotidianeidad que obliga a acordar constantemente los marcos de referencia que permiten sostener las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, nos enfrentábamos a la heterogeneidad de los grupos de niños y niñas que concurrían a los talleres escolares. Con la noción de heterogeneidad nos estamos refiriendo a 1) la amplitud etárea de quienes participaban (de 7 a 18 años); 2) la alta rotación y discontinuidad en la asistencia debido a las contingencias de la vida en situación de calle y a las modalidades de funcionamiento de las instituciones donde se llevaban a cabo los talleres escolares; 3) las distintas temporalidades que se expresan en el “tiempo de calle”: el período transcurrido desde que comenzaron a habitar la calle; el “tiempo de asistencia en la institución” y “el tiempo de escolaridad”, en relación a los grados/ciclos cursados y al momento en que dejaron de asistir a la escuela. En los talleres convivían chicos y chicas sin separación por edad o por ciclo escolar acreditado.

En tercer lugar, debíamos articular nuestras acciones atendiendo a las características de las instituciones donde se desarrollaban los talleres escolares; cada una de las cuales se hallaba inscripta en diversas tradiciones y marcos normativos, portando particulares historias institucionales y prácticas y sentidos diversos en el trabajo con esta población. La consideración de las

mismas se tornaba una instancia clave en la medida en que incidían en el tipo de articulación interinstitucional, en la dinámica cotidiana del taller, en facilitar o no la asistencia al mismo y en las posibilidades de pensar conjuntamente los procesos de cada uno de los chicos y chicas.

### ***Dimensiones pedagógicas de los talleres***

A partir de este escenario, y como producto de la experiencia transitada —muy brevemente expuesta—, planteamos que la realización de estos talleres escolares supone un conjunto de dimensiones que, articuladamente, constituyen sus condiciones pedagógicas. Es decir, aludimos al conjunto de dimensiones que pueden convertirse en la base para el desarrollo de futuras acciones educativas dirigidas a estos grupos sociales.

En primer término, consideramos la **dimensión político—institucional** en la cual incluimos un trabajo de intensa articulación con las instituciones donde funcionan los talleres escolares, tal como ya lo mencionamos.

En segundo término, se halla la *dimensión pedagógica* dentro de la cual consideramos:

- a- el *Vínculo pedagógico*: la construcción de un vínculo pedagógico que aloje a esta población constituye la condición de posibilidad del desarrollo de la tarea educativa. Lo concebimos como una relación en la cual el sujeto docente tiene confianza y respeto por el saber que los chicos y chicas traen, y ellos y ellas pueden confiar en que el docente o la docente sabe algo que está dispuesto/a a enseñarles.
- b- la *construcción del rol docente de los talleres escolares*: se trata de un rol que sostiene la mirada hacia los recorridos singulares de cada chico o chica y del grupo; que no presupone procesos predefinidos; que concibe el trabajo pedagógico con los chicos y chicas a partir de sus potencialidades; que asume los desafíos pedagógico—didácticos presentes en la heterogeneidad de los grupos, y que construye propuestas didácticas desde una perspectiva que articula diferentes campos de conocimiento. También, la construcción de este rol demanda el aprendizaje del trabajo compartido con otros docentes y otras docentes bajo la forma de pareja pedagógica. Al respecto, consideramos de suma importancia la presencia de dos docentes ya que facilita la posibilidad de ocupar diferentes lugares y armar distintos vínculos según la singularidad de cada chico o chica. Y, también, entraña la construcción de un rol orientado al trabajo conjunto con profesionales de otras disciplinas, y a la necesaria reflexión y sistematización escrita de la experiencia que transitan.
- c- la *construcción de un equipo de trabajo interdisciplinario*: ya mencionamos la importancia de contar con un equipo interdisciplinario. El equipo de trabajo de cada taller se compone de una pareja de docentes, un docente o una docente de expresión, un psicólogo o psicóloga, un trabajador o trabajadora social, didactas,

y una coordinación que articula y promueve el trabajo en equipo entre estos diferentes profesionales y la institución donde funciona el taller.

- d- el *asesoramiento didáctico*: consideramos fundamental que el personal docente participe de ámbitos para diseñar y reflexionar colectivamente sobre las propuestas de enseñanza. Y, asimismo, que cuente con el aporte de un equipo de especialistas en las diferentes áreas del conocimiento que colaboren en proponer, recrear y sistematizar las experiencias pedagógicas de los talleres.
- e- la *elaboración de contenidos*: los contenidos de los talleres provienen de tres fuentes. Por un lado, del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Por otro lado, gran parte de la agenda de temas se vincula con cuestiones que, a juicio de las instituciones donde funcionan los talleres, requieren ser trabajadas especialmente. Por último, forman parte de los contenidos a trabajar los problemas e intereses que portan los chicos y chicas. Al respecto, es importante distinguir aquéllos que forman parte de una coyuntura inmediata, y otros, más estructurales y vinculados a sus historias y condiciones de vida.
- f- la *construcción de marcos normativos*: nos referimos al conjunto de acuerdos necesarios de realizar para participar en las actividades del taller, que involucra a los chicos y chicas y a los/as docentes<sup>15</sup> y que supone un proceso complejo de construcción permanente, sostenidos en el vínculo pedagógico que los articula.
- g- la *recuperación de saberes de los chicos y chicas*: en los talleres se procura partir de sus fortalezas y de la recuperación de sus saberes. Esto involucra la reapropiación por parte de los chicos y chicas de sus “conocimientos escolares” previos y la recuperación crítica de aquellos que construyen cotidianamente, contrastándolos y enriqueciéndolos con otros campos de conocimiento.
- h- la *flexibilidad*: este atributo singulariza la modalidad de trabajo pedagógico y se refiere a la necesaria plasticidad de las propuestas en función de los desafíos y dificultades mencionadas. La *flexibilidad* no debe ser entendida como mera adecuación o como sinónimo de incertidumbre o improvisación. Los talleres planteaban encuadres con actividades específicas a realizar, pautas de convivencia y ciertas metodologías de trabajo. La necesaria flexibilidad se plasma en el diseño de las propuestas pedagógicas, en la selección de las temáticas, en las estrategias didácticas, en la evaluación constante de lo realizado y en una ‘pelea’ por la participación y permanencia de los chicos y chicas.

---

<sup>15</sup> Pero, también, al resto del equipo de profesionales del Programa y a los referentes de cada institución donde funcionan los talleres escolares.

- i- *El espacio de trabajo*: cada institución debe disponer de un aula, concebida como aquel espacio que está esperando a los chicos y chicas para la tarea. La importancia del *aula* radica en que va relatando lo que allí se hace: va dando cuenta de la historia del taller, es la dimensión espacial del ‘texto’ común. Así, se va vistiendo con las producciones de los chicos/as. Para quienes vienen después de un tiempo o llegan por primera vez, estas ‘huellas’ los alojan en ese texto. El aula encarna, así, las coordenadas de tiempo y espacio necesarias para llevar a cabo las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

En tercer término, tenemos **la dimensión vinculada a los recursos materiales y de infraestructura**. Contar con un aula con el equipamiento suficiente es fundamental para el trabajo del taller escolar, así como disponer de todos los materiales didácticos necesarios para desarrollar diversas actividades: desde los útiles escolares básicos hasta la provisión de libros, microscopios, cámaras fotográficas, equipos de audio, etc.

#### **4. c. Aportes a nuevos procesos de escolarización**

Frente al desplazamiento de las instituciones educativas, que puso en cuestión a los núcleos que dieron origen y forma a la escuela de la modernidad, las propuestas que aquí caracterizamos colocan especial énfasis en la producción de arreglos institucionales específicos que permitan asegurar el derecho a la educación de toda la población. Ciertamente, para los grupos de chicos y chicas que describimos en este trabajo, es necesario desarrollar procesos de escolarización que se ensamblen con sus condiciones de vida; es decir, que provean nuevas formas de acceso al conocimiento y de mecanismos de integración social. Se trata de una perspectiva alternativa sobre las condiciones de realización que deben acompañar a las formas de vida inestables de estos grupos; sobre todo en aspectos vinculados con las organizaciones institucionales, las coordenadas tiempo y espacio, los equipos docentes, los grupos de profesionales. Este abordaje supone poner de relieve una problemática que, en líneas generales, las tradicionales miradas pedagógicas y psicológicas (aplicadas al campo educativo) no tuvieron como preocupación en términos de análisis e intervención.

Al hablar de “contextos inestables” hacemos referencia a cuestiones tales como las variadas formas por las cuales los chicos y chicas organizan su sobrevivencia cotidiana, lo que implica la alternancia de las actividades que la sustentan, la variabilidad del lugar de habitación, la diversidad de dispositivos de intervención institucionales con los que toman contacto y las diversas tramas vinculares que van tejiendo en su cotidianeidad, entre otras cuestiones. Esa “inestabilidad” presenta grandes desafíos a la hora de diseñar dispositivos educativos. Requiere no sólo incorporar las miradas y perspectivas reseñadas sino también ‘ponerlas’ a jugar con las coordenadas de ‘inestabilidad’ que atraviesan y delimitan la cotidianeidad de gran cantidad de chicos y chicas. Por un lado, porque suponen realizar fuertes rupturas con los parámetros

vinculados con la escuela tradicional como la sistematicidad, regularidad y gradualidad y, por el otro, porque entrañan construir nuevas perspectivas que puedan reconsiderar de manera ‘situada’ los procesos cognitivos de los sujetos.

Por debajo de este planteo existe la necesidad de proponer nuevas formas de escolarización, que superen esa “especie” de “forzamiento” que sufren los chicos y chicas a moldes pre-establecidos. Así, y desde una mirada democratizadora, la necesidad de aportar a estos procesos educativos se inscribe en una tarea colectiva de la construcción de un sistema educativo común con propuestas diversas, pero siempre teniendo como meta la formación de una ciudadanía compartida.

## 5. Consideraciones finales

En líneas generales, esta propuesta pedagógica se dirige a profundizar los procesos de democratización del campo educativo para los sectores populares<sup>16</sup>. En función de este propósito delimitamos diferentes componentes pedagógicos de esta iniciativa que, articuladamente, dan forma a un conjunto de respaldos conceptuales a partir de los cuales pueden llevarse adelante estas prácticas orientadas a asegurar la apropiación de la educación por parte de los sectores populares.

Un primer punto a considerar contempla la necesidad de elaborar *alternativas pedagógicas* que permitan potenciar el trabajo con los sectores populares, particularmente, en este caso, con chicos y chicas en situación de calle. Alternativas que, como ya adelantamos, hagan hincapié en la creación y transformación de propuestas educativas en sus enunciados generales, en los diseños institucionales (y sus articulaciones), en las estrategias didácticas, en los contenidos y en las prácticas de los educadores y educadoras y de los equipos interdisciplinarios.

Al tiempo, cierto es que este tipo de tarea educativa no es posible pensarla y llevarla adelante sin la conformación de un *vínculo pedagógico* dispuesto a

---

<sup>16</sup> En nuestro país, en los últimos años, el problema de la democratización de la educación y de la efectivización del derecho a la educación se presenta como un asunto controvertido. Es que es posible advertir que las políticas educativas de nuestra historia reciente han experimentado cambios significativos en aquellos aspectos referidos a sus marcos jurídicos y normativos, dando origen, así, a una ampliación significativa del grado de universalidad del derecho a la educación. Si bien se considera que estos avances legislativos permiten pugnar por un mayor grado de efectivización del derecho a la educación, también se pone de manifiesto que persiste una significativa fragmentación y desigualdad entre regiones y sectores sociales que plantean un “escenario de pérdida de la posibilidad de transitar una experiencia educativa común, socialmente significativa y de calidad equivalente para el conjunto de los chicos y jóvenes de nuestro país que cuestiona de manera elocuente el cumplimiento efectivo del derecho a la educación. La existencia de políticas públicas, tanto nacionales como provinciales y municipales, dirigidas a compensar las desigualdades y garantizar la realización de este derecho, a la par que permiten reconocer una voluntad política orientada a mejorar las condiciones de escolarización de los sectores sociales más pobres, requiere de un análisis riguroso. Es preciso estudiar y anticipar la eficacia real del conjunto de estas iniciativas, a partir de la consideración de las continuidades y discontinuidades de las políticas educativas vigentes contrastadas con los modelos de focalización severamente cuestionados en cuanto a sus efectos, así como cierta tendencia a identificar ‘universalidad’ con ‘estrategias homogéneas’ y desconsiderar las particularidades locales en un contexto de fuerte fragmentación como el analizado” (Finnegan & Pagano; 2006, p. 97).

dar cabida al alojamiento de los chicos y chicas, y que cuente con la presencia de una persona adulta confiable capaz de contener situaciones emocionales difíciles.

Ya mencionamos que la “catástrofe social” ocurrida en nuestro país tuvo una capacidad devastadora para la subjetividad de diferentes sectores sociales, y por sobre todo, de los sectores populares. Y es en esta dirección en la que estas propuestas no pueden omitir la creación de *espacios de reflexión, de recomposición colectiva*, orientados a poner a disposición de los chicos y las chicas herramientas que permitan elaborar sus diferentes formas de malestar y propiciar nuevas formas de constitución subjetiva.

En función de lo dicho, debe notarse, también, que las diferentes formas de desmantelamiento social igualmente trajeron consigo la pérdida de parámetros para trazar marcos comunes de convivencia, tanto en grupos como en instituciones. En este sentido, se torna una tarea pedagógica imprescindible en estos espacios la construcción de interacciones sociales que contemplen contratos educativos que tengan en cuenta las responsabilidades compartidas y la *construcción de una “legalidad” dirigida a generar reglas claras de convivencia*.

Por último, los procesos de desc ciudadanización que se pusieron de manifiesto en las últimas décadas también requieren que en este tipo de experiencias se desarrollen marcos políticos destinados a *promover procesos de ciudadanización* y de ejercicio de derechos que, al tiempo, permitan pensar en otros destinos para los sectores populares en el campo de educación y la cultura.

Podría pensarse que la productividad política y educativa de esta experiencia se basa en la posibilidad de proponer prácticas en espacios públicos donde se ponen de relieve las acciones de los chicos y las chicas de sectores populares, junto con las personas responsables de estas experiencias, para revertir los procesos de desigualdad educativa. Y es en estas circunstancias, como subraya Luis Reygadas, donde se pone al descubierto las confrontaciones que llevan adelante diferentes actores para revertir los procesos de desigualdad. Así, el autor se encarga de advertir que

(...) existe una dialéctica entre igualdad y desigualdad. El grado de inequidad y el tipo de desigualdades que existen en una sociedad son resultado de las confrontaciones entre diversos agentes sociales, así como del entrelazamiento de los procesos y mecanismos que producen mayor desigualdad y aquellos otros que la reducen o la regulan<sup>17</sup> (Reygadas, 2008, p. 50).

Cierto es que los recorridos trazados en esta práctica educativa expresan que existe la posibilidad de llevar adelante una dinámica de recomposición colectiva a partir de la cual surgen preguntas y respuestas vinculadas con la

---

<sup>17</sup> La letra cursiva corresponde al texto original.

emergencia de nuevos contextos y sujetos. Así, es posible pensar que estas tramas marcan una tendencia social y educativa que invitan a indagar sobre los procesos de apropiación de la educación en un escenario signado por la desigualdad y la desprotección social.

### Lista de referencias

- Azurmendi, E.; Guilmen, V.; De la Vega, S.; Piñeiro, P. & Canosa, C. (2005). *“Quién vendrá hoy?, relato de una experiencia de trabajo pedagógico en los talleres escolares con chicos y chicas en situación de calle: Historia de un relato: lectura de novelas por capítulos”*. Ponencia en el Primer Seminario - Taller Internacional de Educación “Escuela: Producción y Democratización de Conocimiento”, organizado por la Dirección de investigación. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, junio de 2005.
- Castel, R. (1997). “La protección cercana”. En *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.
- Finnegan, F. & Pagano, A. (2009). *“Desigualdades educativas en la Argentina: transformaciones recientes y desafíos para las políticas públicas”*. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape). En prensa.
- Finnegan, F. & Pagano, A. (2006). *El derecho a la educación en Argentina. Informe Nacional*. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape). Disponible en [www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm](http://www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm).
- Grassi, E., Hintze, S. & Neufeld, M. R. (1994). *Políticas Sociales, Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Grassi, E. (2004). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Kessler, G. (2008). “Las transformaciones en el delito juvenil en Argentina y su interpelación a las políticas públicas”. En B. Potthast, J. Ströbele-Gregory & D. Wollrad (Eds.). *Ciudadanía vivida, (in)seguridades e interculturalidad*. Buenos Aires: FES / Adlaf / Nueva Sociedad.
- Levinson, B. & Holland, D. (1996). “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En Levinson, B., Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York. Traducción de Laura Cerletti.
- Montesinos, M. P. (2002). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de desigualdad social y diversidad cultural*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. República Argentina.
- Montesinos, M. P. & Pagano, A. (2006). Chicos y chicas en situación de



- calle y su relación con las políticas y las tramas institucionales. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”. Buenos Aires.
- Nicoletti, E. & Rousseaux, F. (2003). “El psicoanalista en la trinchera” en *Diario Página 12*, Buenos Aires.
- Pagano, A., Montesinos, M. P., Nicoletti, E. & García Cabriada, A. (2005). *Procesos de escolarización y chicos y chicas en situación de calle. La experiencia del Programa Puentes Escolares*. Inédito.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Antropos.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Svampa, M. (2005). “Hacia el nuevo orden neoliberal” y “La nueva configuración social”. En Svampa, M., *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Taurus.
- Vezzetti, H. (2002). “Memoria familiar y organización fraterna”. En Droeven, J. (Comp.) (2002). *Sangre o elección, construcción fraterna*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Documentos:**
- “Propuesta pedagógica de los talleres escolares”. Programa Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle. Marzo de 2006.

---

**Referencia:**

María Paula Montesinos y Ana Pagano, “Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 293-310.  
*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 311-327, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle\*

**Patricia Granada Echeverry\*\***

Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Sara Victoria Alvarado\*\*\***

Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Directora del grupo de Investigación: “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” y de su línea de investigación “Socialización política y construcción de subjetividades”.

• **Resumen:** *Presentamos los sentidos de las prácticas de sobrevivencia de niños y niñas habitantes de calle de la ciudad de Pereira, a partir de las narrativas de sus historias de vida y otras fuentes documentales, las cuales fueron sometidas a análisis hermenéuticos para, a través de procesos de deconstrucción teórica de categorías de lo político, de la resiliencia y de lo institucional, constituir nuevos lugares de lectura del sujeto y de los contextos de sus prácticas, como expresiones de nuevas formas de ciudadanía; los lugares de la exclusión y las nuevas dinámicas de la inclusión dan cuenta de las resistencias y de la presión por el cambio social; desde los umbrales, los intersticios de lo social dan cuenta de la potencia de la acción de los sujetos en la adversidad.*

**Palabras clave:** niñez en situación de calle, sentido político de las prácticas, ciudadanías, exclusión, inclusión, marginalidad.

---

\* Este artículo es una síntesis de la Tesis Doctoral La resiliencia en la Nuda Vida: El homo Sacer como sujeto político. Lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección, Pereira 2003-2009”, realizada en el marco del proyecto de protección integral Acunarte: No más Niños y niñas en situación de Calle en Pereira, proyecto Col B7/, financiado con recursos de la Unión Europea, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), La Alcaldía de Pereira, los miembros de la Unión Temporal Acunarte constituida por: La Universidad Tecnológica de Pereira, La Fundación cultural Germinando, Hogares Calasanz, Fundación Vida y Futuro, Corporación PAS. A partir del año 2008 se finaliza el contrato de aportes de la Unión Europea, quedando la sostenibilidad del programa bajo la responsabilidad del ICBF, el ente territorial y la Unión Temporal reconstituida con el retiro de las Fundaciones Vida y Futuro, Calasanz, Corporación Pas, y la llegada de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ). El programa inicia en septiembre del 2003, y su ejecución sigue vigente hasta la fecha.

\*\* Médica, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Cinde, y Magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: [patriciagranada@utp.edu.co](mailto:patriciagranada@utp.edu.co)

\*\*\* Psicóloga de la Universidad Javeriana. Magister en Ciencias del Comportamiento y Doctora en Educación de Nova University-Cinde. Correo electrónico: [doctoradocinde@umanizales.edu.co](mailto:doctoradocinde@umanizales.edu.co)

## **Resiliência e sentido político em meninos e meninas da rua**

• **Resumo:** *Apresentamos os sentidos das práticas de sobrevivência de meninos e meninas da rua na cidade colombiana de Pereira, a partir de narrativas sobre as suas histórias de vida e outras fontes documentadas. Estas foram submetidas à análise hermenêutica para, através de processos de desconstrução teórica de categorias do político, da resiliência e do institucional, construir novos cenários para a leitura do sujeito e dos contextos das suas práticas, como expressões de novas formas de cidadania. Os lugares de exclusão e as novas dinâmicas de inclusão consideram as resistências e a pressão por a mudança social e também, desde os limiares e os interstícios do social explicam a potencia da ação dos sujeitos na adversidade.*

**Palavras-chave:** infância da rua, sentido político das práticas, cidadania, exclusão, inclusão, marginalidade.

## **Resilience and political meaning in both street boys and girls**

• **Abstract:** *It presents practical ways of survival of children living in streets of the city of Pereira from the narratives of their life histories and other documentary sources, which were subjected to hermeneutic analysis to processes through theoretical deconstruction of the political categories of resilience and of the institutional set up new subject areas of reading and the contexts of their practices as expressions of new forms of citizenship, the places of exclusion and the new dynamics of the inclusion realize resistance and pressure for social change since the thresholds; the interstices of the social realize the power of the action of individuals in adversity.*

**Keywords:** childhood on the streets, political sense of the practices, citizenship, exclusion, inclusion, marginality.

**-1. Introducción. -2. Las narrativas en la configuración del sentido político de las prácticas en la resiliencia -3. La función simbólica de las prácticas en la resiliencia. - 4. Entramados del sentido: los niños y niñas en situación de calle como sujetos políticos. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida julio 6 de 2009; versión final aceptada febrero 2 de 2010 (Eds.)*

### **1. Introducción**

La producción de conocimiento acerca de fenómenos sociales como lo político en las dinámicas de sobrevivencia y de acción social de los niños, niñas y jóvenes que habitan la calle y se socializan en ella, requiere, si no son posibles las precisiones, al menos la discusión de sus difusas fronteras y distinciones en las categorías que contiene: lo social, la calle, las prácticas, el

sujeto, la subjetividad, lo político y la política.

Estas categorías encuentran su anclaje en las experiencias narradas por los niños, niñas y jóvenes cuyo contenido da cuenta de los símbolos, signos y significados que construyen en sus trayectos vitales, en los cuales se configura el sujeto que encarna lo sagrado y lo profano (Agamben, 2004, 2006, 2007) de los mitos fundacionales de la cultura.

Buscamos con la investigación responder a la pregunta: ¿cuál es el sentido político de las experiencias existenciales de afrontamiento a las adversidades de niños y niñas en situación de calle, en Pereira? Para responderla, fue necesario introducir dimensiones como el azar, la complejidad, la pluralidad, y el sujeto ya no como víctima pasiva, sino como sujeto activo de su experiencia al crear sentidos sobre su vida y producir nuevas significaciones en relación con acontecimientos de su experiencia (Contreras, 2007).

De esta manera cambiamos no solo el eje, si no el lugar desde el cual se piensa comúnmente al sujeto y su subjetividad en la marginalidad, para ser tratados ya no sólo como problemas y sus soluciones (Galende, 2006), sino desde el tratamiento comprensivo de los fenómenos que hacen de las prácticas de los niños y niñas en situación de calle, lugares para la denuncia y la construcción de las nuevas ciudadanías, al hacer visibles las maneras de entender lo político desde la vivencia del individuo oprimido, de quien no tiene la palabra en lo público ni en lo institucional, y quien desde la perspectiva del derecho, exige un lugar desde el cual ser escuchado.

Los sujetos de estudio: 5 niños y 5 niñas, fueron tomados como casos ejemplarizantes de una población de 135 menores de 18 años atendidos en una modalidad de protección estatal para niños y niñas habitantes de calle en la ciudad de Pereira. Sus narrativas, de manera transversal y sincrónica con la investigación, dieron cuenta de las situaciones que tuvieron que afrontar en períodos cortos de sus vidas. Para explorar segmentos temporales más largos de la situación de calle de niños y niñas en la ciudad, obtuvimos historias de vida de jóvenes entre 18 y 25 años que vivieron su infancia alternando la vida en la calle y en instituciones de protección. Los casos ejemplarizantes no fueron necesariamente sujetos considerados como “resilientes” desde la teoría de la resiliencia (Kotliarenko, 1997; Grotberg, 2001; Colmenares, 2002; Cardona, 2003; Cyrulnik, 2003), sino como sujetos que están resiliando, es decir, “están-siendo” en la adversidad. De esta manera intentamos superar la discusión de si la resiliencia es una condición o una característica esperada de un sujeto en la adversidad, para entenderla como proceso fenomenológico existencial mediante el cual el sujeto se constituye. Obtuvimos las narrativas durante las consultas médicas; consignamos los datos clínicos en las historias clínicas, y la vivencia en diarios de campo.

Durante esta investigación, la explicación de lo político en la resiliencia se trasladó paulatinamente hacia un interés de tipo comprensivo. Este interés nos invitó a repensar las definiciones que le han dado sentido a la resiliencia, entre las cuales se ha mantenido la que la define como “*la capacidad de afrontar*

*la adversidad y salir fortalecidos de esa prueba, concepto aplicable tanto a lo individual como a lo familiar, grupal y comunitario”* (Kotliarenko, 1997; Melillo, 2006), para proponer un concepto que diera cuenta de la resiliencia en la dimensión política del sujeto infanto-juvenil capaz de reflexionar, hacer crítica social, proponer y actuar sobre el mundo.

De esta manera, propusimos en este estudio la definición sociopolítica de la resiliencia como: *la conservación, despliegue y desarrollo de las dimensiones humanas en contextos de adversidad, entre los que se destacan la dimensión crítica y la dimensión política que no se subordinan a la sobrevivencia, sino que por el contrario, se transforman en discurso político, en posiciones de denuncia y de acción social transformadora ante el mundo.*

Esta definición sociopolítica de la resiliencia exigió redefinir el concepto de adversidad a partir de significados que incluyeran los significantes culturales, como las situaciones vividas cuya significación social estuviera ligada al sufrimiento humano como experiencia vital que hunde sus raíces en los mitos tanto de lo sacro como de lo profano que se reproducen en las acciones de protección y vulneración que tienen por sujeto/objeto a los niños y niñas más vulnerables.

Expresamos lo político como resistencia y como potencia desplegada en formas narrativas (Ricoeur, 2006), en las cuales amplificamos los sonidos, las palabras, las expresiones que daban cuenta de lo político, como formas cotidianas de interacción consigo mismos, con el entorno y con los otros; formas en las cuales se gestó una posición política como una forma de relación con lo público y, más allá, como formas de acción con intención o con capacidad transformadora de los sentidos, de los significados atribuidos a los significantes.

Así entendidas, las categorías de lo político y la resiliencia emergieron como expresiones densamente sintéticas de las capacidades y potencialidades humanas desplegadas en el acontecimiento de sobrevivencia, no solo en su dimensión biológica, sino como sujetos humanos y humanas que buscan satisfacer sus necesidades de reconocimiento, de visibilidad y de inclusión social, ejerciendo su derecho a poner en diálogo su sistema de valores y creencias construidas en su proceso vital.

## **2. Las narrativas en la configuración del sentido político de las prácticas en la resiliencia**

Daniel Rodríguez (2006), en el texto: *Resiliencia y subjetividad*, resalta el papel de las narrativas en la subjetividad y la identidad en los procesos de la resiliencia. Afirma Rodríguez que la narrativa forma parte de los recursos simbólicos que sostienen la subjetividad, y citando a Graciela Martínez, resalta las funciones de la narración en la resiliencia como un “modo privilegiado de socialización”, porque —parafraseando a la autora—, en ella:

*Nos reconocemos en las historias familiares, sociales y políticas que nos contaron, nos cuentan y que nosotros mismos relatamos. El relato de un cuento, un mito, un acontecimiento histórico y social, nos pone en comunidad, tanto en el eje del tiempo, como en el eje del espacio, a su vez somos productores y generadores de nuevas historias (Rodríguez, 2006, p. 111).*

Por lo anterior, la narrativa se convierte en el referente fundamental para la comprensión de lo político en la resiliencia a través de la identificación de los signos y la interpretación de sus significados. Se retoma de Ricoeur (2006) su propuesta metodológica, presentada por Balaguer (2006), en la cual busca superar las tensiones entre las dos corrientes de la hermenéutica, combinando tanto las formas referenciales como reflexivas de la investigación narrativa, conjugándolas aún en sus discrepancias frente a las definiciones del sujeto de la enunciación (Balaguer, 2002, p. 29)<sup>1</sup>, que para Ricoeur es un sujeto con capacidad significante y no sólo referencial.

Llevamos a cabo el proceso metodológico de análisis narrativo en cinco momentos:

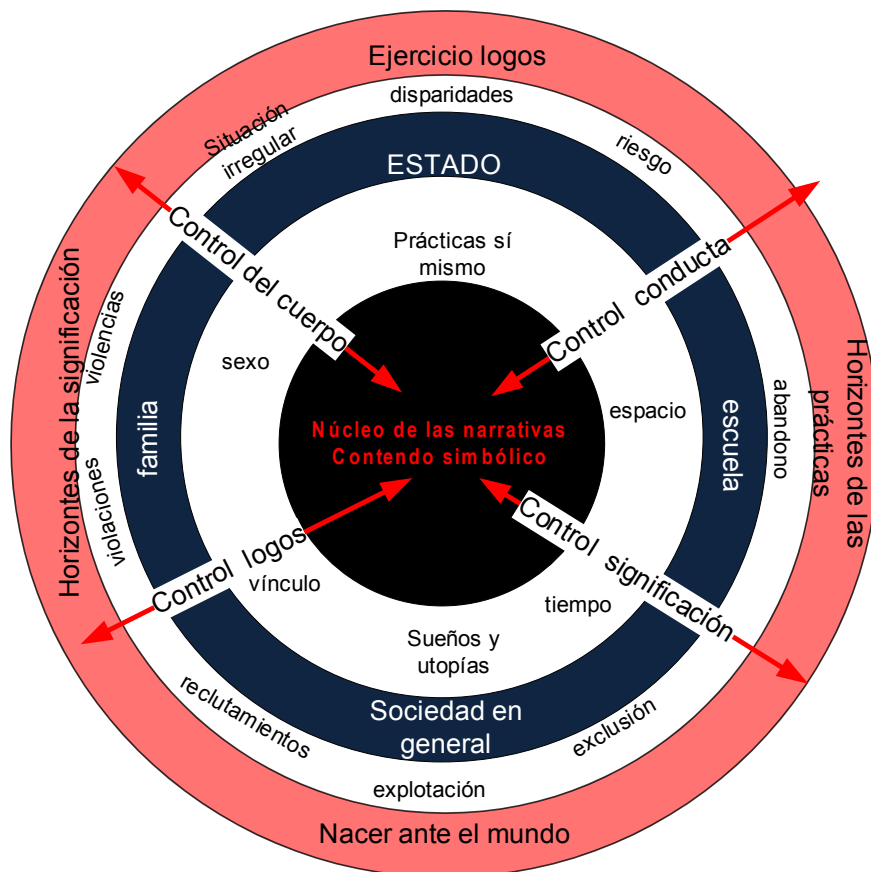
Un primer momento descriptivo en perspectiva histórica (1990-2007) desde el contexto local, cuyo objetivo principal fue comprender el drama de las condiciones existenciales en las que nacieron, crecieron los sujetos en estudio, se configuraron como detonantes de las prácticas de resiliencia, a partir de las historias de vida, las historias clínicas, la observación, la revisión de documentos y el uso de la teoría disponible en el momento.

Un segundo momento comprensivo con el cual se elaboró la trama conceptual a partir de dos objetos de análisis: las reflexiones sobre el ordenamiento jurídico y sus aplicaciones en las condiciones existenciales de los Niños, Niñas y Jóvenes del estudio, y las reflexiones sobre la dinámica social que configura la situación de abandono (Gráfica 1).

---

<sup>1</sup> En las tesis de Ricoeur se pone de manifiesto que en el fondo de las cuestiones hermenéuticas hay tesis opuestas —la comprensión concebida como una restauración del sentido o como una crítica del sentido, como un reconocimiento del sentido o como la creación de un nuevo sentido, como una mediación o como una interpretación— y que Ricoeur intenta componer lo que parecen movimientos antagónicos, conciliando en la hermenéutica moderna el movimiento de la hermenéutica romántica de Schleimacher y Dilthey, y el de la hermenéutica ontológica de Heidegger y Gadamer (Balaguer, 2002, p. 29).

**Gráfica 1. Trama categorial**

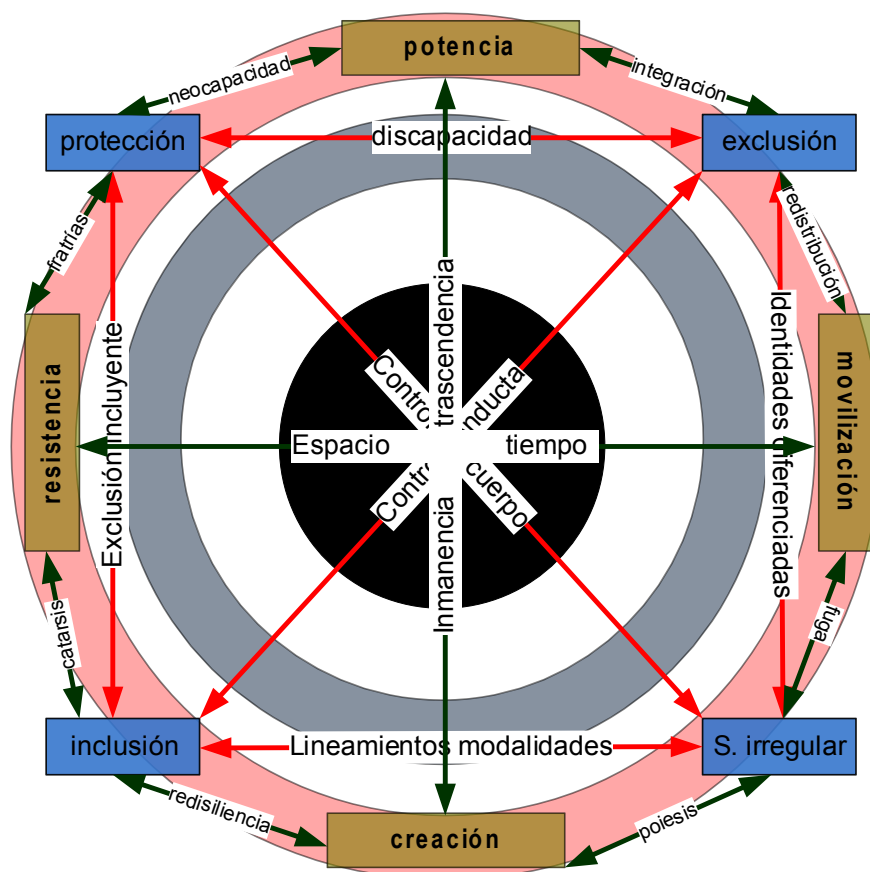


**Autor:** Granada P. Alvarado S.V. Tesis Doctoral: *la Resiliencia en la Nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político*, 2009. Doctorado en Ciencias sociales Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales.

Un tercer momento de construcción de sentido en la configuración del sujeto, de los elementos constitutivos de la trama que operan en las prácticas tanto de los Niños, Niñas y Jóvenes como en las prácticas institucionales (Gráfica 2).



**Gráfica 2. La Urdimbre en la Trama. Prácticas de sobrevivencia en la calle**



**Autor: Granada P. Alvarado S.V. Tesis Doctoral: la Resiliencia en la Nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político, 2009. Doctorado en Ciencias sociales Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales.**

Un cuarto momento interpretativo da cuenta del Sujeto actuante en la trama de significados, construida para la ampliación de los significados del drama en nuevos horizontes de sentido que buscan dar cuenta de lo político en la resiliencia de los Niños y Niñas en situación de calle.

### 3. La función simbólica de las prácticas en la resiliencia

A partir de la densidad de sentidos dados en las narrativas sobre

las experiencias vitales de los niños y niñas, se identificaron categorías sociopolíticas que fueron clasificadas en dos categorías más amplias: los detonantes de la acción en los contextos, y las prácticas de los sujetos (Gráfica 3).

Definimos los detonantes de la acción como lo que desencadenaba una situación, un proceso o un acontecimiento en la vida de los niños, niñas y jóvenes, que aunque en la literatura han sido ampliamente trabajados y conceptualizados, fueron retomados en esta investigación para intentar ampliar su significación específica en la resiliencia y lo político. Entre las categorías detonantes destacamos:

- La expulsión, exclusión y abandono, que configuran la ruta de la situación de calle, bordean los límites de la *exceptio*, constituyendo el campo de la *Nuda Vida* en la calle, a partir de lo cual logramos construir un concepto de la situación de calle como *diáspora de los campos de concentración* en la modernidad tardía.
- El cuerpo, como territorio íntimo de la experiencia humana, que queda expuesto en la situación de calle como fenómeno, como objeto de uso y consumo. Emergieron los incestos y violaciones como detonantes de la acción, dada la magnitud que estas acciones tuvieron en sus vidas, en la definición de sus identidades, en lo que significa para sus vínculos futuros.
- Los reclutamientos constituyeron una categoría detonante de la acción de los niños, niñas y jóvenes; según sus narrativas, se desplegaron en varias modalidades de reclutamiento: Ideológico religioso, político y forzado por el conflicto armado, que marcaron de manera diferenciada las prácticas de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Pereira.

Se encontró que estos detonantes estaban orientados a la fragilización del individuo, proceso provocado por las prácticas sociales mediante las cuales se desestiman o se reprimen las características y dimensiones que hacen del sujeto un proyecto humano: la libertad como derecho a elegir la vida que se quiere vivir en la multiplicidad de opciones existentes; la vivencia del cuerpo en su dimensión ontológica orientada hacia la constitución de la subjetividad mediada por la experiencia inscrita en el cuerpo como registro imborrable; la conciencia de sí, de los otros y del lugar que ocupa en la historia (Alvarado & Ospina, 2005, pp. 198-215).

**Gráfica 3. Detonantes de la acción y prácticas detonadas.**



**Autor: Granada P. Alvarado S.V. Tesis Doctoral: la Resiliencia en la Nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político, 2009. Doctorado en Ciencias sociales Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales.**

Si bien se reconoce en esta investigación que la fragilidad (Real Academia de la Lengua Española, 2001) es una cualidad intrínseca al ser humano en todas las etapas de la vida, la fragilización es un proceso extrínseco derivado de la combinación de las técnicas de las sociedades disciplinarias (Foucault, 1994) y de control (Lazzarato, 2006), mediante la acción directa sobre el cuerpo (biopolítica), y mediante el gobierno de las conductas (noopolítica), es decir, el control sobre la propia acción.

Estas categorías son detonantes de las acciones, actuaciones y prácticas de los niños, niñas y jóvenes definidas como las acciones o actuaciones que se realizan de manera frecuente sobre algo o alguien: sea el sí mismo, otra persona, un colectivo o institución, conservando un sentido en su ejecución, aunque sus expresiones puedan variar según el contexto y el momento en que se realicen.

En las prácticas tanto individuales como colectivas, los Niños, Niñas y Jóvenes atribuyen los significados a su existencia, en la medida en que viven sus experiencias, en las que realizan sus acciones, actuaciones, y prácticas, significados que incorporan a su universo simbólico y con ellos orientan sus decisiones y relaciones.

En la medida en que se dan sus circunstancias y desplazamientos, se

produce el decantado de sentido con el cual deciden rechazar una medida de protección u otra, regresar o no a sus familias, continuar o no en una institución educativa.

Para comprender la función simbólica de las prácticas infantojuveniles en contextos de adversidad como es la calle, es necesario diferenciar los actores y lugares de las prácticas en el contexto de la modernidad, diferenciaciones que cumplen además con las características del reparto de la pobreza y de los riesgos, y por lo tanto de los fenómenos de explotación, exclusión y abandono.

Dada la función de individualización y segmentación que caracteriza a la modernidad, se identifican tres conjuntos de prácticas: en el primero, se encuentran las prácticas vinculantes a lo social instituido, como formas propias de los segmentos infantojuveniles incluidos en los circuitos reconocidos de lo social, bien como formas contrahegemónicas no delictivas (Tribus urbanas, grupos de rock, movimientos juveniles, grupos juveniles) o como formas contrahegemónicas delictivas (pandillas, sicarios); ambos a pesar de estar en polos opuestos, mantienen el vínculo con lo social, ya sea desde lo cultural como desde lo jurídico, en tanto que en ningún caso han sido despojados de los derechos ciudadanos, y en el caso incluso de las formas delictivas, son Sujetos de la norma, cuando son penalizados, cumpliendo la función de diferenciación entre lo legal y lo ilegal.

En el proceso de producción de los objetos culturales del primer grupo al que nos hemos referido, objeto, Sujeto y prácticas son indiferenciables como significantes, en tanto que están vinculados por la significación del ser en su existencia: el tiempo y el espacio, la vida y la muerte, el poder y las instituciones. Por lo mismo son objeto de control y deseo por los centros de saber/poder, especialmente por el poder mediático y el mercado de bienes culturales. Cuando los objetos culturales producidos por este segmento infantojuvenil, logran ser atrapados se les reduce su capacidad signifiante, quedando como mercancía en el mercado global, que agencia en la modernidad tardía el mercado de la cultura. En este atrapamiento, se le disminuye igualmente al Sujeto, tanto individual como colectivo, su capacidad signifiante y de significación, quedando reducidas sus prácticas al servicio del mercado y de los medios.

En el segundo conjunto de prácticas, se encuentran las prácticas de los segmentos de Niños, Niñas y Jóvenes reclutados en los circuitos delictivos de lo social; son prácticas que aunque no interesan al mercado de los productos de consumo formales, mueven recursos económicos y financieros. En estas prácticas los Niños, Niñas y Jóvenes excluidos de otros circuitos y servicios sociales y culturales, se ven conectados al sistema social, reciben reconocimiento a cambio de su propia vida.

En el tercer conjunto de prácticas se encuentran las prácticas de los Niños, Niñas y Jóvenes en situación de calle, que no son los consumidores primarios activos de los productos para la reproducción del mercado global, sino de sus desechos. Ya no sirven ni siquiera a los intereses de los mercados de las

drogas ilícitas y de las ofertas de “trabajo” asociadas con la reproducción de lo delinencial.

Este conjunto de prácticas están caracterizadas por el escape de las formas de reclutamiento delictivo y del utilitarismo de sus productos culturales. De allí la importancia de sus prácticas como expresiones de las nuevas ciudadanías, que en la resiliencia constituyen una posición política de resistencia, de movilización, frente a las propuestas de fragilización que vienen enmascaradas en la expulsión, en la exclusión, el abandono, las violaciones, los reclutamientos y la esclavitud.

El valor de las prácticas en la resiliencia de niños, niñas y jóvenes, está en las fugas, las resistencias, las creaciones vinculares con las cuales logran escapar a la fragilización que se les impone desde las sociedades disciplinarias y de control. Entre estas prácticas se destacan: la fuga y la re(d)siliencia.

**La fuga** se define como el conjunto de acciones, actuaciones y prácticas relacionadas con la salida por sus propios medios, del niño, niña o joven del lugar o espacio donde estuvo circunscrito. Contiene otras nociones como la de “volarse”, huida y escape. Al volarse, lo que ponen de manifiesto es el logro de la libertad, no tanto la transgresión de la norma que tiene menor valor que la sensación de ser libre. La huida es un término que usan para referirse a la salida de la casa o institución cuando están bajo amenaza interna o externa, cuando perciben un peligro y por lo tanto la finalidad explícita es proteger su vida. El escape es la capacidad de deslizarse viscosamente en los intersticios del lugar que se habita; hace uso de las debilidades institucionales.

Cuando el niño “decide” fugarse de su casa o institución de protección a los 5 o 7 años de edad,

*Se asumen por primera vez —en su corta existencia— para abordar lo desconocido como posibilidad de luz y voluntad, trascendiendo la prisión de las relaciones de determinación. Viven el acto de conciencia como forma de rebeldía frente a lo que permanece ajeno e inerte (Zemelman, 1994<sup>b</sup>; 1997) a lo que amenaza su existencia.*

Se lanzan a la vastedad que en palabras de Zemelman significa aprender a ser uno en la soledad de lo que tiene sentido: proteger la vida, siendo ese el límite de la posibilidad de libertad de los niños y niñas que se fugan a tan corta edad, y aún mayores, pues en las limitaciones de lo social, frente al exceso de realidad sin significación, los niños y niñas no encuentran un sentido orientador de sus acciones, sino represión.

Podemos afirmar, parafraseando a Lewkowicz (2004), que la fuga pone en tensión la conciencia política instituida y la conciencia política ciudadana, pues nos encontramos con dos modos de estar absolutamente incómodos frente al contexto que está siendo: la perplejidad y la desolación. La perplejidad, en tanto asistimos a la destitución de los parámetros de valoración frente a la protección de la infancia y la juventud desde lo estatal y sus instituciones delegadas. La desolación nos habla de un tipo de situación políticamente nueva o sorprendente para nosotros, cuando el Estado y sus instituciones

delegadas se declaran incapaces de satisfacer los reclamos de protección de sus ciudadanos y ciudadanas. La desolación aparece cuando se destituye al otro capaz de proporcionar solución o castigo. Es lo que surge cuando no hay otro a quien interpelar.

Como afirma Lewkowicz,

*Nuestra subjetividad política, cuando busca nuevos modos de hacer política, lo hace sobre este umbral de perplejidad y desolación. Cambio de los parámetros que todavía no se ha realizado: por eso la perplejidad. Caída del otro al que formularle reclamos: por eso la desolación* (Lewkowicz, 2004).

La perplejidad y la desolación están presentes en la vastedad. La libertad que ha buscado en la fuga, lo pone de frente a la vastedad sin significación, sin los determinantes que le den señales del reconocimiento de su existencia en lo colectivo. Esta toma de conciencia de una voluntad que no es libre en la vastedad sino que está atrapada en el sin sentido, es el primordio del autocuidado, de quererse a sí mismo, que implica una nueva ética de la relación verbal con el otro (Foucault, 1994). La conciencia de la necesidad de otro que ofrezca un mapa de significantes y significados para hacer de la vastedad un lugar habitable.

El término **re(d)siliencia** emerge en esta investigación para dar cuenta, específicamente, del conjunto de estrategias vinculantes que llevan a cabo los niños, niñas y jóvenes en situación de calle para reparar el vínculo enfermo, enfrentar y resistir la adversidad y desarrollarse humanamente, logrando su inclusión progresiva a los bienes y servicios sociales, así como el ejercicio de su ciudadanía dentro de un proyecto de vida que incluye no sólo su propia reivindicación sino la de otros en situaciones de vida semejantes a las suyas. Mediante el vínculo, el sujeto encuentra en *el otro* el reconocimiento y las oportunidades para lograr una parcela de dominio de sí mismo, de posesión de sí mismo, de placer de sí mismo, a partir del cual es posible la interacción con el otro, con el cuidado del otro y del mundo (Foucault, 1994).

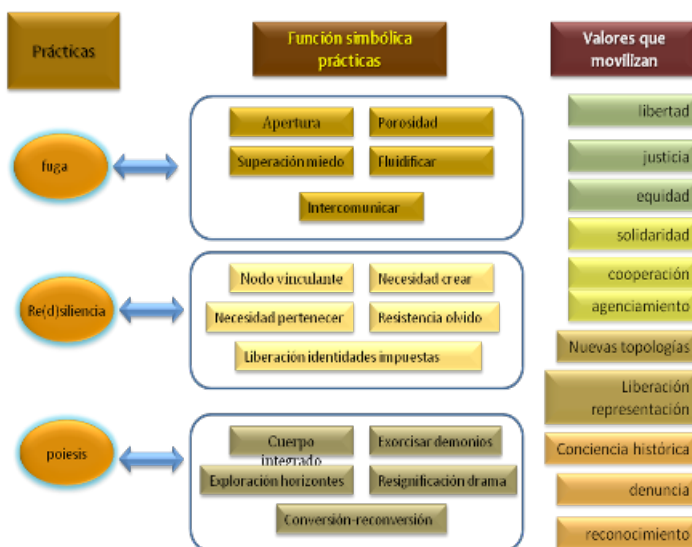
Estas formas de redes vinculares, donde prevalece la sensación de hermandad, derivada de la situación de orfandad compartida, da cuenta de la configuración de una infancia por fuera del marco sociocultural de las filiaciones familiares provenientes de la consanguinidad, para constituir un capital de pertenencias socioafectivas nacidas de a quien y a quienes se considera y se vive el niño o niña perteneciente; es lo que en palabras de Bourdieu se llama capital cultural, simbólico o social (Bourdieu, 1964, 1979, 1998, citado por Sánchez, 2003. p. 121). Los jóvenes y las jóvenes de la hermandad o *fratría* tienen conciencia de la importancia del capital social que se constituye en sus sistemas relacionales, por lo que se esfuerzan en el cuidado y mantenimiento de los mismos.

#### 4. Entramados del sentido: los niños y niñas en situación de calle como sujetos políticos

Las prácticas están orientadas a la liberación del *niño y niña* de los condicionantes culturales de lo sagrado y lo profano (Gráfica 4), liberación que requiere al menos de los siguientes procesos:

El enfrentamiento y superación del miedo; la desfragilización al asumir el cuidado de sí; la exploración de nuevos horizontes (territorios, redes vinculares, recursos), como apertura de la conciencia; el ejercicio de la libertad como derecho; la liberación de las identidades impuestas; la gestión de lo instituyente a través del desarrollo y ejercicio de la capacidad vinculante; la creación de nuevos flujos de interacción humana para la sobrevivencia basada en la cooperación y sistemas de trueque; la conformación de nucleamientos sociales y comunitarios donde prevalece la fratría; la identificación de las fracturas y los intersticios de lo instituido, la inclusión a los servicios sociales desde la marginalidad, la Movilidad, la deslocalización de lo étnico circunscrito a un territorio asignado durante procesos históricos de despojo y desplazamiento para apropiarse de lo público en las ciudades que prometen ser incluyentes, la visibilidad de la deuda de la agenda pública, el reconocimiento como parte de un territorio y de una historia.

**Gráfica 4. La función Simbólica de las prácticas de los Niños, Niñas y Jóvenes en Situación de Calle**



**Autor:** Granada P. Alvarado S.V. Tesis Doctoral: la Resiliencia en la Nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político, 2009. Doctorado en Ciencias sociales Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales.



La subjetividad como categoría teórica, en la cual adquiere sus sentidos lo político como formas de acción, actuación y prácticas, y la resiliencia como estrategias y formas de sobrevivencia, proporcionan elementos importantes con los cuales dilucidar las frecuentes dicotomías y pluralidades analíticas con las que nos enfrentamos en el momento de abordar objetos de conocimiento complejos y móviles de la realidad social. Entre estos elementos se consideran los referentes empíricos de diferente densidad social a través de los cuales se puede dar cuenta de lo que estamos estudiando.

En la constitución de su subjetividad social, ya no sólo se definen por dualidad de lo sagrado y lo profano que representan, sino que se autodefinen por su lucha por liberarse de la representación que han encarnado a lo largo de sus vidas y a lo largo de los siglos, los niños, niñas y jóvenes, y que figura en los libros religiosos y en los mitos fundacionales: la infancia negada, cuya vida puede ser eliminada si se le atribuye un riesgo (Rodríguez, 2008). Este *sujeto* encarna un nuevo peligro, una nueva amenaza, por su capacidad de cambio, la cual ha sido vislumbrada durante los gobiernos totalitarios del último siglo en Latinoamérica, y bajo los cuales los lugares de la marginalidad son normalizados como *excepción*, con lo cual se han justificado las políticas de la segregación en la perspectiva institucional, y desde lo no institucional han sido usadas para justificar las más infames formas de eliminación de la vida humana, de las cuales los niños, niñas y jóvenes han sido sus principales víctimas.

La subjetividad de los niños y niñas en situación de calle se mueve entre esta *excepción* y los procedimientos jurídicos paralelos que le dan vida y la regulan, en los cuales emergen tanto técnicas de control como de protección y represión; de igual manera entre la amenaza individual que representa el niño, la niña, el joven y la joven de la calle, construida en la tensión entre lo sacro y lo profano, se traslada a una amenaza colectiva que supera los límites del control institucional en la medida en que las voces tenues confinadas a lo marginal, se convierten en un gran coro diverso que reclama su lugar en lo público. Las voces, aparentemente incoherentes, están nutridas de narrativas que contienen las claves del cambio que requiere el orden social mundial, desde lo local. Algunos sujetos jóvenes encuentran los lugares de quiebre del poder para confrontarlo, transformando los micro contextos y generando dinámicas de relación y de creación que hacen posible la generación de entornos protectores de sí mismos y de los otros.

Los Sujetos que emergen de esta posición política son potencia humana (Luminato, 1994); retan las tendencias actuales de la modernidad haciendo de sus características esenciales, oportunidades de creación de mundos posibles en los que muy seguramente se encuentran las claves de supervivencia de la humanidad después del colapso de los grandes aparatos económicos y políticos, la re-emergencia de movimientos religiosos y el fortalecimiento de los poderes mediáticos de los que hemos sido espectadores y actores en esta primera década del siglo XXI.

La maravilla de la capacidad creadora y la potencia humana es que, no todos ni todas sucumben a las redes y formas de poder no legítimo (delincuenciales), no todos ni todas se convierten en sicarios, ni en traficantes; muchos se liberan del consumo de sustancias psicoactivas, se liberan de la explotación y sobreviven al exterminio, luchan por que se les incluya en los servicios sociales a pesar de las barreras institucionales expulsoras, y logran ser ciudadanos y ciudadanas con esperanza que aportan al desarrollo de sus entornos privados, comunitarios y públicos. Lo hacen precisamente retornando al lugar donde han sido vulnerados, interesados en aprender, regresando con nuevas propuestas éticas y políticas y con técnicas de sobrevivencia con las que nutren las instituciones empobrecidas y perplejas ante la magnitud creciente de la problemática de la niñez en situación de calle.

### Lista de referencias

- Agamben, G. (2004). *Estado de Excepción. Homo sacer II, I*. Valencia: Pretextos.
- Agamben, G. (2006). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda Vida*. Valencia: Editorial Pretextos.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Alvarado, S. & Ospina, H. F. (2005). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: Desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 50, pp. 198-215.
- Balaguer, V. (2002). *La interpretación de la narración. La Teoría de Paul Ricoeur*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Cardona, D., Granada, P. & Tabima, D. (2002). *Resiliencia en la vida cotidiana. Estudio de Caso Pereira*. Pereira, Col.: Editorial Gráficas Lucero.
- Colmenares, M. E. (2002). Ética vital y Ética socio cultural. En E. Sánchez, C. Balmer, M. E. Colmenares, L. Balegno, A. M. Mejía, C. Mejía & otros (Comps.) *La Resiliencia. Responsabilidad del sujeto y esperanza social*, (pp. 141-150). Cali, Col.: Rafue.
- Contreras, E. (2007). Subjetividad en despertar perceptual. El contexto como campo de aprehensión y de experimentación. En H. Zemelman (comp.), *El Ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*, (pp. 252-254). Barcelona: Anthropos.
- Cyrułnik B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1994). *Hermeneútica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Galende, E. (2006). Subjetividad y resiliencia: Del azar y la complejidad. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda & D. Rodríguez (Comps.). *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*, (pp. 23-61). Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E. H. (2001). Resilience programs for children in disaster. En:

- Ambulatory Child Health*, 2001, 2(7), p. 75.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado del Arte en Resiliencia*. Santiago: Edición conjunta Organización Panamericana de la Salud/Fundación Kellogg/Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del Acontecimiento*. Buenos aires: Editorial Tinta Limón.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Lanús: Espacios del Saber.
- Luminato, S. (1994). La Función epistemológica de las utopías en la construcción del conocimiento social. *En Suplementos, Círculo de reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales*, 45, pp. 31-37.
- Melillo, A. (2006). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia. En: Melillo, A., Suárez O., E. N. & Rodríguez, D. (Comps.). *Resiliencia y subjetividad*, (pp. 77-90). Buenos aires: Editorial Paidós.
- Melillo, A. & Suárez E. (2002). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como el otro*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Real Academia de la Lengua Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española Vigésima segunda edición*. Recuperado el 15 de mayo de 2009, de [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=Frágil](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Frágil)
- Rodríguez, D. (2006). Resiliencia, subjetividad e identidad. Los aportes del humor y la narrativa. En: Melillo, A. & Suárez O., E. N. & Rodríguez, D. (Comps.), *Resiliencia y subjetividad* (pp. 77-90). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rodríguez, P. (2008). *Los pésimos ejemplos de Dios*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, (147). pp. 598-611. Consultado el 27 de marzo del 2004.  
URL: <http://bjp.rcpsych.org>.
- Sánchez, J. (2003). Para una sociología de la infancia y la adolescencia. En *Infancia y Adolescencia en América latina. XXIV congreso ALAS, Sociología de la infancia, aportes desde la sociología Tomo I*. (pp. 109-291). Suecia: Editora Discopy S.A.C.
- Zemelman, H. (1994a). *Racionalidad y ciencias sociales*. En Suplementos, Círculo de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales, 45, pp. 5-24.
- Zemelman, H. (1994b). Horizontes históricos y conocimiento social en América Latina. Racionalidad y ciencias sociales. *En Suplementos, Círculo de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales*, 45, pp. 23-31.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En H. Zemelman & E. León (comps.), *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*, (pp. 21-35). Barcelona: Anthropos.

---

**Referencia:**

*Patricia Granada Echeverry y Sara Victoria Alvarado, “Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle”, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 311-327.*  
*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---



## Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador\*

**Anne Gillman**\*\*

Actualmente trabaja en el Center for Latin American and Latino Studies (Clals) en American University en Washington, D. C.

• **Resumen:** *En este artículo comparto los hallazgos de un estudio cualitativo sobre las perspectivas de jóvenes ecuatorianos y ecuatorianas acerca de la democracia y la participación. Percibiendo una división clara entre “democracia” y “política”, que es concebida como un campo de corrupción y exclusión, los jóvenes y las jóvenes ven el potencial de generar cambios sociales positivos a través de sus conceptos de participación democrática —principalmente, tomando iniciativas a nivel personal y local— a lo que ellos y ellas perciben como canales políticos ineficaces o bloqueados. Está en estos procesos, y fuera de la institucionalidad, que los sujetos jóvenes ecuatorianos construyen una ciudadanía inclusiva. En el artículo reflexiono sobre estas conclusiones en el marco de debates teóricos sobre la democracia en América Latina.*

**Palabras clave:** Juventud, democracia, Ecuador, América Latina, participación, ciudadanía, instituciones, política.

### Juventude, democracia, e cidadania no Equador

• **Resumo:** *Neste artigo compartilho os resultados de um estudo qualitativo baseado na percepção de jovens equatorianos e equatorianas sobre democracia e participação. Esses jovens identificam uma clara divisão entre “democracia” e “política”, caracterizada pela corrupção e exclusão, aos quais veem como canais políticos ineficazes ou bloqueados. Por outro lado, o potencial de geração de mudanças sociais positivas, por meio de sua concepção de participação democrática, ocorre principalmente levando em consideração iniciativas a nível pessoal e local. É nesses processos, e fora da institucionalidade, que os jovens equatorianos constroem uma cidadania inclusiva. No presente artigo faço uma reflexão sobre tais conclusões no arcabouço dos debates teóricos sobre a democracia na América Latina.*

\* Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Comisión Fulbright y con apoyo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) del Ecuador.

\*\* Anne Gillman es una investigadora independiente, con un M.A. en Relaciones Internacionales por la Universidad de Columbia y un A.B. en Estudios Sociales por Harvard College. Ha trabajado con jóvenes en Brasil, Guatemala, México y Nueva York. Permaneció en el Ecuador durante ocho meses gracias a una beca de la Fundación Fulbright. Correo electrónico: [gillman.anne@gmail.com](mailto:gillman.anne@gmail.com)

**Palavras-chave:** juventude, democracia, Ecuador, América Latina, participação, cidadania, instituições, política.

### **Youth, Democracy and Participation in Ecuador**

• **Abstract:** *This article reports the findings of a qualitative study of Ecuadorian youth perspectives on democracy and participation. Perceiving a clear distinction between “democracy” and “politics,” which they observe as a negative realm of corruption and exclusion, Ecuadorian youth see potential for creating positive social change through their concepts of democratic participation—namely action on a local and interpersonal basis—while they see political channels as ineffective or blocked to them. It is through these processes, and outside of the political institutional infrastructure, that they construct an inclusive citizenship. The article reflects on these findings within the framework of theoretical discussions of democracy in Latin America.*

**Key words:** Youth, democracy, Ecuador, Latin America, participation, citizenship, institutions, politics.

**-1. Introducción. -2. Instituciones quebrantadas y participaciones emergentes. -3. Qué significa ser “joven”. -4. Metodología. -5. ¿Cómo se entiende la palabra “democracia”? -6. ¿Cómo se puede participar en la democracia? -7. Conclusiones e implicaciones. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida noviembre 30 de 2009; versión final aceptada mayo 5 de 2010 (Eds.)*

### **1. Introducción**

El Ecuador ha sido caracterizado por muchos politólogos como una democracia en “crisis”. Con instituciones representativas fracasadas y deslegitimizadas, con la persistencia de desigualdades, injusticias, y exclusiones sociales que se reproducen en la esfera política, el sueño que propulsó la transición a la democracia en el Ecuador no ha sido realizado, resultando en los índices más bajos de apoyo y de participación democrática en la región. Los patrones en la nueva generación de ciudadanos y ciudadanas de Latinoamérica indican que esta actitud no cambiará en un futuro cercano. Con índices de desempleo y de inseguridad casi doblando los de la población adulta, los jóvenes y las jóvenes de hoy muestran rechazo y apatía frente al sistema político, y desmotivación para participar en él. Mientras en los años setenta y ochenta la preocupación en América Latina se centraba en la transición a la democracia, en las últimas décadas la cuestión se vuelve sobre qué hacer para que las democracias latinoamericanas funcionen y, consecuentemente, se



mantengan.

En este artículo examino esta cuestión “from below” (Jelin, 1996, p.101), enfocándome en los ciudadanos y ciudadanas que representan el futuro de la democracia ecuatoriana: los sujetos jóvenes de hoy en día. Entendiendo que el funcionamiento de la democracia depende no sólo de un “marco institucional” suficiente sino también del “como las personas actúan dentro de este marco institucional” (Jelin & Hersheberg, 1996, p. 2), pongo a un lado la evaluación de las instituciones estatales, y en su lugar exploro las maneras en las cuales los sujetos jóvenes ecuatorianos se relacionan con estas instituciones. Las preguntas clave son: ¿cómo entienden las personas jóvenes el concepto de la “democracia”? y, ¿de qué manera están dispuestas a participar en ella? Mi propuesta es discutir estos asuntos dentro del marco teórico de los debates actuales sobre los riesgos de la democracia.

El momento actual en el Ecuador ofrece un campo de estudio interesante para indagar sobre estos temas. Dentro de la denominada crisis, surge la “Revolución Ciudadana” del Gobierno de Rafael Correa que, por un lado, representa un momento de esperanza para el Ecuador, al prometer una ruptura con un pasado político de corrupción por parte de las élites dominantes, abriendo espacios de participación directa y extendiendo una invitación especial a los individuos jóvenes, que se presentan como portadores de nuevas ideas para remplazar la vieja y desacreditada clase dirigente. Por otro lado, el discurso y las acciones de la administración de Correa —al condenar la “partidocracia” por ejemplo, y disolver el Congreso anterior— infundan preocupaciones que podrían llevar a la caída del sistema representativo.

Empiezo el artículo con una discusión sobre la crisis democrática en el Ecuador, los peligros del debilitamiento del sistema representativo que replica las exclusiones de una sociedad de “differentiated citizenship” o “ciudadanía diferenciada”, usando la terminología del antropólogo James Holston, y la aparición de nuevas formas de participación e incidencia en el espacio político. En esta sección problematizo el concepto “joven”, y reconsidero su sentido en el contexto actual ecuatoriano. En la segunda sección, presentaré la metodología y los hallazgos del estudio cualitativo. En ella discutiré las percepciones juveniles de la democracia y la participación, mostrando la desconexión, que para ellos y ellas existe entre la democracia y la política, y su concepto de participación democrática, local y directa, como algo personal o interpersonal. Al ver canales de participación política cerrados, ellos y ellas buscan lograr cambios a través de acciones por fuera de la institucionalidad política. En la sección final, discutiré las implicaciones de estos hallazgos para el futuro de la democracia ecuatoriana, tomando en cuenta las preocupaciones teóricas discutidas en la primera parte.

## **2. Instituciones quebrantadas y participaciones emergentes**

Ecuador se puede considerar como una democracia de “ciudadanía

diferenciada”, usando el término del antropólogo James Holston (2007), en la cual “diferencias sociales que no pertenecen a la afiliación con la nación” funcionan como base para “distribuir tratamientos diferenciados a diferentes categorías de ciudadanos” (p. 7). A pesar de los grandes avances en derechos civiles y políticos obtenidos por grupos tradicionalmente marginales, Ecuador sigue siendo una sociedad caracterizada por persistentes exclusiones y desigualdades en la distribución del poder y beneficios. El sistema político, y las instituciones de representación en particular, reflejan y reproducen estas brechas sociales. Si la función del sistema político representativo es “agregar los intereses múltiples y contrapuestos que coexisten y que se enfrentan en la sociedad”, según Simón Pachano (Pachano, 2003, p. 54), el sistema actual sirve más para favorecer los intereses personales de quienes están en posiciones de poder, lo que conlleva a la deslegitimización total del sistema, y en particular, de los partidos políticos y el legislativo. Luis Verdesoto (2003) plantea que

(...) los mecanismos concretos de la democracia representativa no se han convertido en un canal legítimo de participación permanente... Esos mecanismos no nacieron de un acuerdo social de base y han debido transitar por largo tiempo en el sistema político sin utilización efectiva (p. 145).

Precisamente, Ecuador se encuentra entre los países latinoamericanos que tiene los índices más bajos de participación y de apoyo a la democracia (Seligson, 2008, p. 16).

Frente a este vacío de representación han surgido nuevas formas de incidir en el sistema político, directamente y por fuera de la institucionalidad. A través de marchas, manifestaciones, paros y huelgas, por ejemplo, los movimientos sociales han logrado acumular poder para incidir en determinadas políticas públicas. En las últimas décadas, los Gobiernos han reconocido el papel de tales grupos y la legitimidad de estas formas de participación, por lo que han establecido, a través de reformas constitucionales, mecanismos de participación directa como el referéndum popular y la consulta popular.

La campaña para la “Revolución Ciudadana”, iniciada por el presidente actual Rafael Correa y su movimiento Alianza País, se puede entender como una respuesta a este desencanto con el sistema político y un aporte con mira hacia un sistema basado en participación directa. Correa inaugura la “Revolución Ciudadana” con la promesa de reemplazar el viejo sistema político, y de reformar y renovar la democracia ecuatoriana. De ahí su condena a la “partidocracia” que ha dominado la esfera política, y las acciones para “botar” a los “viejos” diputados que sólo servían a sus propios intereses. La Revolución crea nuevos espacios para la participación directa de los ciudadanos y ciudadanas, al prometer que, esta vez, el Gobierno realmente serviría para promover el bienestar del pueblo de forma justa y equitativa, que reconocería la ciudadanía integral de todos los sujetos nacionales.

De este modo, se evidencia durante la presidencia de Correa un aumento significativo de la confianza de los ciudadanos y ciudadanas hacia el Gobierno

Nacional (Seligson, 2008, p. 44). Sin embargo, es importante destacar que el optimismo en la administración de Correa no se traduce necesariamente en una creciente confianza en el sistema político y la democracia del país. La nueva fe gira alrededor de un presidente carismático, mientras que los índices de confianza en las instituciones democráticas permanecen bajos. De acuerdo con esto la Revolución Ciudadana, para muchos, despierta preocupaciones para el futuro democrático de Ecuador. El discurso y las acciones de Correa, criticando y, en algunos casos, eliminando estructuras existentes de representación, pueden ser vistos como contribución a la deslegitimización de las instituciones representativas.

### **3. Qué significa ser “joven”**

Al explorar las actitudes y comportamientos de los sujetos “jóvenes” con respecto a la democracia y la participación en el contexto actual ecuatoriano, es indispensable establecer el significado de ser “joven”. Aunque hoy en día a la juventud se le distingue plenamente como un grupo particular —con programas y políticas públicas focalizadas para responder a éste etéreo segmento—, el concepto de “joven” surgió como una identidad diferenciada de la adultez y la niñez, más bien de forma reciente. Simón Pachano describe la identidad como un proceso de “construcción colectiva intelectual” en el que un grupo se define al reconocer puntos de semejanza, frente a otros que no los tienen (Pachano, p. 18). En el caso de la “juventud”, estos “puntos de semejanza” han variado según el interés particular de estudio; las definiciones de la categoría “joven” se han comprendido “desde su desarrollo biológico, sus cambios comportamentales, las formas como se relacionan, la incidencia que han tenido en el desarrollo de la sociedad, entre otros componentes...” (Ospina, Jaramillo & Loaiza, 2009, p. 403).

En este estudio utilicé la edad como una forma práctica de identificar a los sujetos “jóvenes” para que fueran partícipes de los grupos focales, mientras que a su vez reconocía los límites de esta definición: la pluralidad y heterogeneidad de los individuos que participaron en los grupos. Los participantes y las participantes eran muy diversos en cuanto a su situación socioeconómica, etnia, opinión, y en cuanto a aspectos relacionados con sus vidas y maneras de ser. Incluso, para algunos de estos individuos otras identidades resultaban al parecer más importantes; se identificaban como madre, campesino, indígena, antes que como un “joven” o una “joven”.

Teniendo en cuenta la juventud como “un concepto lleno de contenido dentro de un contexto histórico y sociocultural” (Alvaredo, Martínez Posada & Muñoz Gaviria, 2009, p. 86), se amerita reflexionar sobre cómo se conceptualiza la juventud en esta época en América Latina. Por un lado, la juventud es uno de los sectores sociales que sufre de forma desproporcionada las exclusiones y desigualdades que caracterizan muchas de las democracias latinoamericanas. Como apunta un estudio de la juventud iberoamericana

(Cepal, 2004), “los y las jóvenes viven hoy con mayor dramatismo que el resto de la población una serie de tensiones o paradojas”, entre otras, “más acceso a educación y menos acceso a empleo”, con índices de desempleo que en Ecuador doblan los de otros grupos de edad. Paralelamente, la juventud latinoamericana muestra los índices más bajos de confianza en el sistema político y de compromisos con la democracia. Jorge Eliécer Martínez (2008) plantea que “Las investigaciones en los últimos veinte años en torno a los jóvenes han venido señalando el extrañamiento creciente de los jóvenes frente a las expresiones políticas formales” (p. 163). En Ecuador (como en Brasil, Paraguay y Perú), más del 80% de la juventud reporta sentirse insatisfecha con la democracia (El Comercio, 2008).

Al mismo tiempo, se puede observar en la literatura y en el discurso político en América Latina, la emergencia de una visión de la juventud focalizada en sus capacidades, presentando a las jóvenes y a los jóvenes como agentes de desarrollo, innovación y cambio social. Se nota

un mayor reconocimiento de la persona joven y su rol social en el panorama nacional, proyectándola como líder de procesos políticos, sociales y culturales del país que no solo benefician a dicho sector de la población sino a todos sectores en los cuales podrían tener incidencia (Ospina et al., 2009, p. 406).

Esta imagen del sujeto joven como líder, innovador, y fuente de nuevos proyectos, ha sido impulsada en el actual contexto político del Ecuador. Correa, quien asumió su cargo con 43 años de edad, extiende a la juventud una invitación especial a participar y amplía las oportunidades para la incidencia juvenil en la esfera política. Como parte de su mensaje de cambio, en el proyecto de la Asamblea Constituyente el Ejecutivo rebajó la edad mínima de 25 a 20 años para postularse como candidatos asambleístas (El Comercio, 2007a) y, en un principio, propuso que al menos la mitad de asambleístas tuvieran menos de 45 años (El Comercio, 2007b), afirmando así la imagen de la juventud como fuente de renovación para el sistema, en contraste con los viejos políticos ya deslegitimizados.

Martínez (2008) comenta que también es importante observar la incidencia de la juventud fuera de este contexto político institucional, apuntando “la emergencia de ‘nuevas’ formas de inserción en el espacio público...” por parte de la juventud y avanzando que “es igualmente importante estudiar los territorios de la vida cotidiana donde los sujetos jóvenes despliegan un conjunto de estrategias para resistir o negociar con el orden estructural” (p. 163). Tomando en cuenta esta amplia incidencia juvenil, retomo la pregunta clave de este artículo (¿cuáles son los conceptos que los jóvenes y las jóvenes tienen de la democracia y cómo participan en ella?) en un análisis que me conduce, de acuerdo con el comentario de Martínez, fuera de la institucionalidad política y dentro de la vida cotidiana de la población joven.

#### **4. Metodología**

Las siguientes conclusiones están basadas en los comentarios de 186 jóvenes, recopilados en 19 grupos focales convocados en diversos lugares de las provincias de Manabí y Pichincha. Los individuos participantes tienen entre 14 y 24 años de edad, con un promedio de 18 años, 48% hombres y el 52% mujeres. El 90% de los sujetos participantes se encuentra inscrito en el colegio, la universidad u otros centros educativos; y el 70% participa en algún tipo de grupo, sea deportivo, escolar, religioso, o juvenil. Sólo el 5% participa en un grupo o partido político. El 38% de los participantes trabaja, especialmente en agricultura, construcción, o comercio.

Los grupos focales se realizaron así: seis en comunidades rurales, cinco en comunidades semi-rurales, y ocho en comunidades urbanas; en diversos sitios que incluyen colegios, universidades, iglesias, parques, restaurantes, casas comunitarias, y sedes de organizaciones juveniles. Los sujetos participantes fueron seleccionados a través de dirigentes de grupos juveniles, docentes y personal administrativo de centros educativos, y líderes comunitarios. El criterio de selección fue la edad y cada grupo involucró entre 5 y 15 participantes. Para promover la discusión utilicé dinámicas de grupo y actividades artísticas y escritas propuestas por mí, con la participación de apoyos locales cuando esto fue posible.

Al escoger —para la realización de los grupos focales— diversas comunidades de dos provincias de la Costa y de la Sierra, pretendí representar en parte la variedad de perspectivas juveniles que se encuentra en el país. En todo caso, no intento en este estudio presentar una aproximación de lo que piensa “la juventud” del Ecuador, sino sugerir algunos temas comunes que fueron discutidos por los jóvenes y las jóvenes participantes.

#### **5. ¿Cómo se entiende la palabra “democracia”?**

Con respecto a la pregunta sobre lo que los jóvenes y las jóvenes entienden por la palabra “democracia” se pueden categorizar las respuestas entre conceptos relacionados con valores o ideales —particularmente derechos civiles y políticos—, y conceptos relacionados con la idea de un colectivo de individuos. Entre los valores e ideales, los términos más comunes de los sujetos participantes fueron: igualdad, libertad, justicia, derecho, y expresión. “[La democracia] es como tener igualdad entre todos para poder expresarse”, dice un participante de Machachi. También entienden la democracia como ideales o valores personales o interpersonales, con palabras como: “responsable”, “respeto” y “comprensión”. Como dice un participante de Puerto Lloor (Manabí), “la democracia, nosotros entendimos que era ser amable y colaborador. (...) Y compartiendo nuestras ideas con los demás personas, ayudando a un grupo de jóvenes que necesiten (...) que no tienen lo que nosotros tenemos”. Las palabras “unión” o “solidaridad”, que también

fueron mencionadas, son conceptos y a la vez valores, que atañen a una noción de colectividad.

Entre otros conceptos de democracia relacionados con una idea de colectividad, surgieron palabras como “pueblo”, “organización”, “grupo”, “población”, “sociedad”. En algunos grupos, la idea de una colectividad se asoció con la de un “bienestar común” y un poder común para reclamar intereses sociales.

La democracia es eso, es el poder del pueblo, la voluntad del pueblo para realizar algo que satisface las necesidades del mismo, o sea, que no sea sola la opinión de una persona sino de un bien para el resto de las personas (Participante de San Clemente).

Otro participante de Villaflora (Pichincha), distingue este concepto del poder compartido para incidir colectivamente como grupo organizado en decisiones con un poder individual,

(...) poder dentro de la democracia, no te da el poder de que yo hago lo que se me da la gana, sino un cierto poder de tomar decisiones. Dentro de la democracia es necesario estar unidos, pero yo creo que también estar unidos y organizados.

En algunos casos, se advierte una tensión entre la idea de “poder común” y la de “libertad”, según los comentarios de algunos sujetos participantes; así por ejemplo, un estudiante de Portoviejo describe la democracia como la capacidad de “hacer lo que se quiere”.

Aunque los individuos participantes relacionaron la democracia con la idea de un poder común o con las decisiones colectivas del pueblo, para los jóvenes y las jóvenes del Ecuador la democracia está poco relacionada con la política. Llama la atención las escasas expresiones que surgieron en las conversaciones sobre el significado de la palabra “democracia” en relación con la política. En algunos casos, en los que sí se articuló este tema, las palabras más prevalentes fueron “votar”, “gobierno”, “política” y “elegir”, pero en una tercera parte de los grupos, nadie mencionó ideas relacionadas con el régimen político. También vágase destacar que en ninguno de los grupos surgió la palabra Congreso, o Asamblea, o partido político, o Corte Suprema. Por lo menos en sus comprensiones más inmediatas acerca de la democracia, el concepto de las instituciones representativas, o un balance del poder, no se recalcan con vigor.

De hecho, los jóvenes y las jóvenes ven la institucionalidad política como un concepto casi contradictorio a la idea de democracia, percibiendo la política como algo, sobre todo, con connotaciones negativas, en contraste con un concepto democrático caracterizado por valores e ideales generalmente considerados como positivos (equidad, justicia, etc). Corrupción, desigualdad, egoísmo e ineficacia fueron los conceptos que surgieron con mayor frecuencia en los comentarios sobre la política y los políticos. Mientras los ideales de la democracia son humanitarios y filantrópicos, quienes actúan en la política sólo se preocupan por sus intereses personales. Contrario a un concepto de

colectividad relacionado con la democracia, al cual ellos y ellas se sienten incluidos, los jóvenes y las jóvenes describieron el mundo político como un “arriba”, algo desconectado de su realidad actual.

Así, los sujetos jóvenes explicaron claramente la “differentiated citizenship” que ellos viven, en la cual los derechos y los beneficios públicos están distribuidos según el estatus social. Como explica un participante de San Pablo,

(...) ¿de qué democracia se habla si están haciendo ‘porquería’? ¿Cómo a mí me va a valer diciendo que *chuta*<sup>1</sup>, que sí, que democracia, que los votos valen, (...) cuando ellos ponen lo que ellos piensan? Los derechos aquí son una porquería. Aquí en el Ecuador, si tú no tienes plata (...) no vales nada.

El sistema político funciona como mecanismo que refuerza estas barreras, con “la política” siendo una zona de exclusión, dominada por personas que viven en condiciones muy diferentes a las suyas y que no se interesan por las necesidades de los demás. Una estudiante de Quito así lo entiende:

Muchas personas sólo se preocupan por los barrios que más han visto, pero no se preocupan por los barrios que, o sea, que no tienen nada que ver, y muchas veces las personas que viven en esos barrios carecen de agua potable y de muchos otros recursos, y de eso el Gobierno no se da cuenta.

Es imprescindible enfatizar que estas opiniones y perspectivas de la juventud sobre la democracia y la política no son creadas de la nada. Al contrario, son moldeadas por varias influencias, dentro y fuera de la institucionalidad estatal. En las palabras de Héctor Ospina, este “imaginario” de la juventud sobre lo que es la política y la democracia “ha sido construido socialmente y reproducido a partir de los discursos, las representaciones, y el flujo constante de información que conduce a la construcción de referentes de pensamientos y actuaciones en la población joven” (Ospina, 2009, p. 47). Es notable además, la creciente influencia de los medios de comunicación en mediatizar la relación entre Estado y pueblo y en la construcción de imágenes sobre lo que es la política. Hoy en día los medios de comunicación, mucho más que los partidos políticos, sirven como canales de comunicación entre políticos y la población e interlocutores del proyecto del gobierno (Levitsky & Cameron, 2003, p. 24). Partiendo de este contexto, es relevante observar que los jóvenes y las jóvenes generalmente no mencionaron al Presidente Correa como parte del sistema político corrupto y exclusivo, sino bien lo consideraron como un actor fuera y consciente, como ellos y ellas, aunque con poderes mucho más grandes que los suyos.

---

<sup>1</sup> Interjección usada en Ecuador para llamar la atención sobre algún aspecto negativo.



## 6. ¿Cómo se puede participar en la democracia?

### *La libre expresión*

Para los individuos jóvenes ecuatorianos la participación democrática representa, sobre todo, la libre expresión de ideas, opiniones, sentimientos y pensamientos. Una colegiala de Quito afirma que “una forma de hacer democracia es expresar lo que nosotros sentimos y pensamos sobre algún tema, porque si no nos gusta, no podemos quedarnos callados, sino decir lo que sentimos, lo que pensamos”. Varios de ellos y de ellas ven la presión social como impedimento a la libre expresión, que muchos describen como una fuente de miedo que dificulta que ellas y ellos den sus opiniones; por lo tanto, enfatizan que es necesario superar estas preocupaciones sobre el cómo reaccionarán los demás. Como aclara una chica en Paraíso, la participación democrática es “tener libertad de pensamiento y opinión, o sea, tener nuestro propio criterio y no ser controlados por lo que uno dice, o tener temor a decir lo que sentimos”; o como dice otro participante, se trata de “opinar por la sociedad sin burlarse si se equivoca”. En relación con la libertad de expresión, para los individuos jóvenes la democracia es un asunto de respeto de las expresiones de los otros, como bien lo expresa una estudiante de Portoviejo: “tienes que hablar sin herir a los demás”.

Algunos individuos jóvenes vieron la libre expresión como “medio hacia un fin”, muy en correlación con un concepto de democracia como poder del pueblo para la realización de intereses comunes. Ellos ven la “expresión” como un acto público de grupos o colectivos que tiene como meta elaborar propuestas para el bien de la sociedad. Uno de los participantes de Pichincha sugiere que la participación democrática se trata de ir “formando grupos de inclusión en nuestros barrios donde cada uno puede dar ideas y opiniones”. A su vez, en algunos casos, exponen la idea de orientar sus comentarios hacia “los dirigentes” o a “las autoridades.” Así, un chico de La Aldea sugiere que se debe hacer el esfuerzo de ir “conformando grupos para tener algo concreto y decir lo más importante a las autoridades”.

Pero en sus experiencias concretas, y de acuerdo con sus concepciones sobre la política, siguen siendo sujetos excluidos de los espacios políticos de verdadera negociación del poder. Muchos de los individuos jóvenes sintieron que, aunque compartieron sus ideas, no fueron realmente escuchados por personas adultas que ocupan posiciones de poder: “Oyen lo que hablamos pero no nos toman en cuenta. O a veces escuchan (...) pero están pensando en otra cosa”, diría un chico de Manta. Hubo quienes relataron experiencias en las cuales intercambiaron sus ideas o se les convocó para aportar ideas en foros políticos, y las consecuentes frustraciones al no ser finalmente tenidos en cuenta. Así lo recuerda una chica de San Clemente: Creo que fue algo que organizó el municipio. Entonces invitaron a los jóvenes, a nosotros nos entusiasmó (...) Entonces luego, esa fue la única charla

que nos dieron de parte del municipio (...) Y poco a poco los jóvenes vieron el desinterés de los más grandes, de los que tenían el poder, y obviamente se sintieron desamparados, (...) ellos en sí nos habían olvidado.

Algunos participantes comentaron que los personajes políticos sólo usan a los individuos jóvenes para su propio beneficio, invitándoles a estar presentes en sus foros para dar sus opiniones o ideas, pero, a fin de cuentas, no los toman en serio.

Confrontando estos bloqueos en canales políticos institucionales, unos sujetos jóvenes relataron cómo buscan expresarse fuera de la institucionalidad estatal, concluyendo que sólo con la fuerza se puede lograr que escuchen sus opiniones. A la pregunta de cómo comunicar a los gobernantes sus exigencias, la participante de San Clemente comentó:

Por ejemplo, aquí es común es que se haga protestas, o marchas, cerrar las carreteras, esas cosas. (...) Cuando uno toma medidas así tan drásticas, es cuando ahí sí te van a escuchar. Entonces, esa es la forma como se hace en el Ecuador.

Otro de los participantes de Machachi expresó:

Tomamos calles, salimos a las calles a lanzar piedras, o sea, es una forma para nosotros de rebeldía, pero es la única forma y la única manera que hemos tenido para ser escuchados. Porqué a nosotros nunca se nos ha tomado en cuenta. Tomaban decisiones, hacían cambios, en contra de nosotros, y sobre nosotros.

Pero para la mayoría de los jóvenes y las jóvenes, la libre expresión de sus pensamientos o sentimientos, sin audiencia y sin respuesta política, sigue siendo un acto importante de participación en sí, “un medio sin fin”, no dependiente de un público que escuche estas ideas ni de la atención de las autoridades. Al responder al por qué escogió la libre expresión como una de las formas más importantes de participar en la democracia, la estudiante de Portoviejo citada arriba, dice: “porque esto es superfundamental en la vida diaria de las personas”.

### ***El sufragio***

El sufragio, que también fue frecuentemente mencionado, se destaca como la única forma de participación que se puede caracterizar específicamente como política. Hay quienes lo explican como una forma activa de participar consistentemente en escoger a los representantes, que contribuyen a la toma de decisiones importantes para el país. Una universitaria de Quito identificó el “elegir a nuestros gobernantes” como la forma más importante de participar en la democracia porque “ellos representan las ideas que nosotros tenemos, entonces, ahí es cuando nosotros decidimos quién nos va a gobernar y quién nos va a mandar”. Sin embargo, otros jóvenes vieron el sufragio sólo como un acto obligatorio, una actividad mecánica sin grandes beneficios, y un deber en

vez de un derecho. Como explicó una chica, “para mí [votar] no es una forma de la democracia, es un simple acto, no más”.

Primero, en el alud de propaganda con promesas de los diferentes candidatos, los jóvenes y las jóvenes relataron enfrentar dificultades para obtener información cierta para saber a quién elegir. Un joven de Uyumbicho relata la experiencia de su primera votación:

(...) no tenía una idea estable de por cual elegir, quién era la persona capaz, estaba preocupado, (...) si lo que yo estoy haciendo está errado o está correcto. Con miedo de equivocarme. (...) Tal vez no sabemos ni cómo es, cómo es su forma de comportarse, cuáles son sus debilidades o valores.

Otro participante del grupo agrega que “hay afiches publicitarios que se hacen llegar con diferentes pensamientos de ese grupo, lo que expresan y lo que ellos prometen, pero creo que la mayoría no cumplen. (...) La mayor parte es sólo mentira”. Varios participantes expresaron su frustración por la desinformación en la población votante en general, que cree en esas promesas falsas y vota por un candidato que les regala una camiseta o que tiene una “cara bonita”.

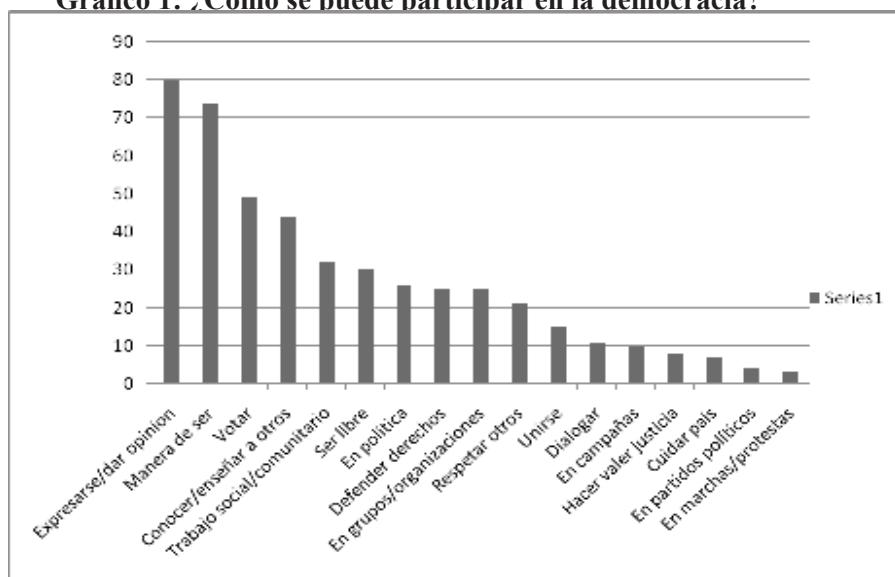
Para otros jóvenes y otras jóvenes, el problema es que realmente no existen candidatos honestos y capaces. Una joven de Villaflora explica que:

Aquí llaman democracia, una participación de ir a las urnas a votar, entonces, para mí eso no es democracia, porque te ponen, estos son los candidatos que hay, por los que tienes que votar, entonces eso para mí no es democracia. Porque si eligiera a nuestro candidato y dijera, yo quiero que vaya este candidato, sería un poco más democrático. Pero no, tienes los candidatos y tú tienes que votar por ellos.

De hecho, para ella ni siquiera existe la posibilidad de escoger a una persona para apoyarla como candidato o candidata y de organizar una campaña exitosa para que su nombre salga en la papeleta. Su opinión es una muestra de hasta qué punto la juventud ha perdido confianza en la capacidad del sistema representativo para responder a sus peticiones.

Fuera del sufragio, observo que para los jóvenes y las jóvenes, la participación democrática es una cuestión poco política y muy poco institucional. La idea de participar a través de mecanismos de participación representativa es considerada débil. De las 495 respuestas, el tema de participar en partidos políticos sólo fue mencionado cuatro veces. Amerítase destacar también, que de las 26 respuestas que tenían que ver con una participación dentro del sistema político, sólo cinco mencionaron la importancia de postularse para ser presidente, concejal, o diputado, y la idea de participar en el gobierno local sólo surgió una vez. Pero tampoco hallé, como prevaleciente, la participación política directa a través de marchas y protestas, que sólo fue mencionada dos veces (véase Gráfica No. 1).

**Gráfico 1: ¿Cómo se puede participar en la democracia?**



### ***La participación personal y local***

De acuerdo con estas percepciones, la participación democrática es algo, antes que nada, personal y relacional, que consiste en ser “una buena persona” e interactuar de cierta forma con los demás. A la pregunta, “¿cómo se puede participar en la democracia?”, la segunda respuesta más común se relacionaba con las formas “de ser”; concretamente: responsables, amigables, honestos, pacíficos, o siendo optimista, con valores, voluntad, metas, una visión para el futuro del país; esto es, la participación democrática vista como las cualidades de “una buena persona”. En relación con esta idea de mejoramiento personal, se encuentra el nivel de conocimientos de la persona, como también la acción directa de educarse y mantenerse al tanto, sea en temas generales o sobre temas de importancia para la sociedad, así como el compartir estos conocimientos con los demás. Los jóvenes y las jóvenes ven el diálogo en la sociedad, o el acto de escuchar a otros para intercambiar ideas, como un elemento fundamental en la participación democrática.

Más allá de esta dimensión interpersonal, muchos y muchas describieron la participación democrática como algo local e inmediato, y como un acto de trabajo social o comunal. Para un joven de Paraíso, por ejemplo, la participación democrática consiste en “participar en las actividades del pueblo, como sea en las mingas, en algún proyecto que tengan las personas”. Dentro de esta

categoría de trabajo social o comunitario, muchos y muchas se tornaron al servicio a los más necesitados, “ayudar a todas las personas con problemas, como el caso de quienes están en la pobreza”, tal como lo mencionó un participante de Paraíso, o como sugirió un joven de Machachi: “convivir entre niños con Síndrome de Down”.

Un aspecto que se manifestó claramente en casi todos los grupos fue la disposición para mejorar que tienen los individuos jóvenes, no sólo en sus vidas personales, sino también en lo que se refiere a sus comunidades y a su país. “Lo que quiero ser es una persona mejor para brindar ayuda a los más necesitados”, dice un joven de San Pablo, al ser interrogado sobre lo que sueña para su futuro. Muchos jóvenes y muchas jóvenes expresaron ser sensibles y conscientes del sufrimiento de los “más necesitados” y un deseo sincero por ayudar. Propusieron proyectos comunitarios, por ejemplo, mingas o participación en programas de desarrollo local. “Todos nos unimos y buscamos una solución. Por ejemplo, en un barrio, si no tienen algo, entonces todos se unen y buscan soluciones, como, quién trae qué...”, comentó un chico de Villaflora sobre la forma de trabajo en su comunidad cuando se presenta alguna necesidad.

En conclusión, arribando al corolario de que no pueden lograr estas mejoras en el campo nacional, institucional, y estructural del sistema político, la opción es involucrarse a nivel local e interpersonal. Al respecto, un alumno del colegio a distancia de La Merced, concluyó que:

Tendría que cambiar a las personas que están en la misma política de siempre, pero lamentablemente eso no se va a dar. ¿Por qué?, porque ya son tantos años que he visto las mismas personas y las mismas caras... ya tienen las políticas compradas. Entonces nosotros podemos unirnos para mejorar, podemos mejorar nuestro sector, podemos mejorar nuestro barrio, pero lamentablemente no podemos mejorar las condiciones que ellos nos tendrían que dar a nosotros.

## **7. Conclusiones e implicaciones**

Con base en las respuestas de los jóvenes y las jóvenes sobre la participación democrática, surgen algunas inclinaciones con mayor fuerza. Reconozco entre los sujetos jóvenes una separación significativa entre sus conceptos de democracia y política. Conciben la democracia como un régimen de valores, o como una configuración colectiva de individuos, pero no como un sistema político. Caracterizada por ideales como la libre expresión, la igualdad, la solidaridad, el respeto y el cuidado por los demás, la democracia se caracteriza como un campo de inclusión y equidad. En contraste con la democracia, la política es un campo de exclusión, caracterizado por valores que consideran específicamente antidemocráticos, sinónimo de desigualdad y corrupción, y que se materializa en una organización social dividida que fortalece un sistema

de “differentiated citizenship”.

A la luz de estas perspectivas, es útil entender ampliamente la participación de los individuos jóvenes, reconociendo los límites de un concepto de participación “institucionalizada y Estado-céntrica”, y explorando más bien la participación “en escenarios cotidianos como la calle, la escuela, el barrio” (Alvarado, Ospina & Muñoz, 2008, p. 23). Frente a una desconfianza en las instituciones, sintiéndose excluidos de espacios políticos, los sujetos jóvenes fundan su confianza en lo personal, a nivel local, en sus relaciones sociales y acciones comunitarias. Se encuentra entre los jóvenes y las jóvenes un grado importante de conciencia social, de voluntad y entusiasmo para participar democráticamente con el fin de obtener cambios que mejoren no sólo sus casos en particular, sino también las condiciones de sus comunidades y del resto del país. Puedo concluir que los individuos jóvenes no entienden la democracia como propia del sistema político; no miran su participación en ella a través de la política, sino a través de la sociedad. La participación democrática se torna, más que todo, en una integración social en vez de una incorporación a instituciones políticas.

Esta participación poco institucional pero muy democrática se puede entender como una manera de construir y afirmar una ciudadanía inclusiva e integral. A través de procesos cotidianos y comunitarios, se construye el tipo de “insurgent citizenship” o “ciudadanía insurgente”, sobre la que James Holston (2008) observa que no se articula “en las urnas o los consejos sindicalistas”, sino en los procesos de construcción de una vida digna (p. 313). Como plantea Martínez (2008),

Los jóvenes se sienten ciudadanos al hacer cosas, al decidirse cuáles son las causas en las que quieren involucrarse, al expresarse con libertad a través de diferentes lenguajes, al juntarse con otros en una lógica de redes y de flujos cambiantes... (p. 163).

Aunque excluidos de la esfera política—que refleja y reproduce las brechas sociales—, al sentirse incluidos en lo que entienden como “democracia,” con voluntad y capacidad de participar en ella, los jóvenes y las jóvenes afirman una ciudadanía “que desestabiliza la ciudadanía diferenciada” (Holston, 2008, p. 9).

¿Cuáles son los límites de una ciudadanía y una participación basada en lo social y fuera de una institucionalidad estatal? ¿Qué indican estas actitudes y comportamientos juveniles frente el sistema político para el futuro democrático del Ecuador?

Retomando las inquietudes sobre la “crisis” en la democracia ecuatoriana provocada por los fracasos del sistema político y sobre todo el sistema representativo, lo que desenlaza una pérdida de confianza en la democracia, las anteriores percepciones desde la perspectiva de los jóvenes y las jóvenes alimentan estas preocupaciones. Ni instituciones ni procedimientos entran en su visión de lo que es la democracia, sugiriendo que para ellos y ellas estos elementos tienen poco valor, y que bien podría existir una democracia ausente

de estas estructuras y mecanismos. Su total desconfianza hacia los personajes políticos y hacia la eficacia de los mecanismos de representación, indican que esta generación no se prestaría para favorecer el sistema representativo. La “Revolución Ciudadana” tampoco ha resucitado en ellos y en ellas una confianza en el sistema político y una motivación para participar en “la política”, a través de mecanismos de participación representativa o directa; en su lugar, ven a Correa como un actor fuera de la institucionalidad política.

Concluyo que la democracia ecuatoriana, mirada “from below” por los ojos de los jóvenes y las jóvenes participantes de este estudio, se ve como un proyecto incompleto. Por un lado, observo entre sus ciudadanos y ciudadanas juveniles algunos valores democráticos, como la igualdad, la libre expresión, el respeto hacia opiniones diversas y la solidaridad. Reconociendo que “la consolidación democrática impone como requisito la extensión de relaciones democráticas similares en otras esferas no tan políticas en el eje de la vida diaria” (Holston, 2008, p. 310), se amerita celebrar el hecho de que los sujetos jóvenes ecuatorianos buscan avanzar en estos valores a través de una participación en las esferas de la vida cotidiana, en sus comunidades, familias, escuelas, en las cuales se sienten capaces de realizar mejoras en sus vidas personales y comunales.

Al mismo tiempo, en una democracia funcional estas relaciones y valores democráticos no pueden existir *solamente* en el círculo cotidiano y sin relación con el sistema político. Una democracia en la que los sistemas representativos son considerados totalmente desechables, en la cual la participación de los ciudadanos y ciudadanas queda totalmente fuera de una institucionalidad estatal, no se puede considerar como una democracia completa. En las palabras de la politóloga, Elizabeth Jelin, “A menos que intenten desde el principio institucionalizar los medios de participación y control ciudadano, las democracias nuevas y débiles dejan de ser democracias” (Jelin, 1996, p. 107).

Concluyo esta investigación con la idea de James Holston (2008) respecto a que esta condición incompleta de la democracia ecuatoriana es, de hecho, una característica de la democracia en sí; que el proyecto de construir una democracia es, por naturaleza, un proyecto sin fin. “What is productive about democracy is its condition of incompleteness... its wager to be always unfinished” [“Lo productivo en la democracia es su condición de no ser completa... su apuesta por permanecer incompleta”] (p. 311).

### **Lista de referencias**

- Alvarado, S., Martínez Posada, J., & Muñoz Gaviria, D. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud*, 1(7), pp. 83-102.
- Alvarado, S., Ospina, H., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad



- política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 11(6), pp. 19-43.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2004). *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias*. Santiago: Naciones Unidas.
- El Comercio (2008). Noviembre 3. El joven redefine a la política.
- El Comercio (2008). Enero 26. La consulta va al Congreso.
- El Comercio (2007). Febrero 16. Ocho características de la Asamblea Constituyente.
- Holston, J. (2008). *Insurgent Citizenship: Disjunctions of Democracy and Modernity in Brazil*. Princeton: Princeton University Press.
- Jelin, E. (1996). *Citizenship Revisited: Solidarity, Responsibility, and Rights*. En E. Jelin & Hershberg, E. (Eds.), *Constructing Democracy: Human Rights, Citizenship, and Society in Latin America* (pp. 101-120). Boulder: Westview Press.
- Jelin, E. & Hershberg, E. (1996). Introduction: Human Rights and the Construction of Democracy. En E. Jelin & Hershberg, E. (Eds.), *Constructing Democracy: Human Rights, Citizenship, and Society in Latin America* (pp. 1-12). Boulder: Westview Press.
- Levitsky, S. & Cameron, M. (2003). Democracy Without Parties? Political Parties and Regime Change in Fujimori's Peru. *Latin American Politics and Society*, 3(45), pp. 133-158.
- Martínez, J. (2008). Participación política juvenil como policías del acontecimiento. *Revista Argentina de Sociología*, 11(6), pp. 148-168.
- Ospina, C., Jaramillo, J. & Loaiza, Y. (2009). Imaginarios de gente joven sobre la política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud*, 1(7), pp. 393-422.
- Pachano, S. (2003). Ciudadanía e identidad. Quito: Flacso.
- Seligson, M. (2008). *Cultura política de la democracia en Ecuador. Barómetro de las Américas*. Quito: Usaid.
- Vásconez, A. (2006). Jóvenes y trabajo: entre la supervivencia y el mercado. En L. Martínez Valle (Ed.), *Jóvenes y mercado de trabajo en el Ecuador*. Quito: Flacso.
- Verdesoto, L. (2003). Mestizaje y ciudadanía. En F. Burbano de Lara (Ed.), *Democracia, gobernabilidad y cultura política* (pp. 143-163). Quito: Flacso.

---

**Referencia:**

*Anne Gillman, "Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 329-345.*

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---



Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 347-362, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria\*

**Gretel Báez Padrón\*\***

Profesora Asistente de la Universidad de Pinar del Río, Cuba (2008). Coordinadora de la carrera de Estudios Socioculturales de la Sede Universitaria Municipal de San Cristóbal.

• **Resumen:** *En la presente investigación abordo la necesidad de incentivar la participación protagónica de los estudiantes y las estudiantes de la Carrera de Estudios Socioculturales de la Sede Universitaria Municipal de San Cristóbal, perteneciente a la Universidad Hermanos Saiz Motes de Oca de Pinar de Río, Cuba, en el proceso de Extensión Universitaria, proceso que tiene como objetivo fundamental la promoción de la cultura tanto dentro como fuera de las universidades.*

*La estrategia propuesta permitió el vínculo entre el individuo estudiante de esta carrera y las actividades extensionistas que se desarrollan en la Sede Universitaria, teniendo en cuenta que su participación protagónica debe sustentarse en la organización, proyección y dinamización de las mismas, para contribuir así al desarrollo sociocultural universitario y local.*

**Palabras clave:** Participación Estudiantil, Extensión Universitaria, Estudios Socioculturales, Estrategia, Proyecto.

### A participação protagonista estudantil no processo de extensão universitária

• **Resumo:** *Nesta pesquisa descrevo a necessidade de incentivar a participação protagonista dos e das estudantes do Programa de Estudos Socioculturais da Sede Universitária Municipal de San Cristóbal, pertencente à Universidade Hermanos Saiz Motes de Oca de Pinar de Río, Cuba, no processo de Extensão Universitária que tem como objetivo fundamental a promoção da cultura tanto dentro como fora das universidades.*

*A estratégia proposta permitiu o vínculo do indivíduo estudante deste programa com as atividades de extensão desenvolvidas na Sede Universitária,*

---

\* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada "La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Una estrategia para la carrera de Estudios Socioculturales de la Sede Universitaria Municipal de San Cristóbal", Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca", Cuba, presentada por la autora para optar al título de Máster en Desarrollo Social, realizado entre enero de 2007 y abril de 2009. Registrado al folio 544 número 8690 del libro de la Secretaría de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Universidad de La Habana. Registrado al folio 3267 número 47402 del libro del Ministerio de Educación Superior, Cuba.

\*\* Licenciada en Estudios Socioculturales (2005) otorgado por la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Master en Desarrollo Social (2009), otorgado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de la Universidad de la Habana, Cuba. Correo electrónico: [gretel@sum.upr.edu.cu](mailto:gretel@sum.upr.edu.cu)

*tendo conta que a participação protagonista deve basear-se na organização, projeção e dinamização das mesmas, para contribuir ao desenvolvimento cultural universitário e local.*

**Palavras-chave:** Participação estudantil, Extensão Universitária, Estudos Socioculturais, estratégia, projeto

### **The active participation of students in the process of University Extending**

• **Abstract:** *In this investigation development in the University of San Cristóbal, Hermanos Saíz Motes de Oca of Pinar del Río, Cuba we undertake the necessity we want the students of Sociocultural Studies carrer take part in the process of University Extending, beside the strategy that we suggest has for ain through three specific strategies posibiliting the union between the students and the institution, and contribute to the sociocultural development of the University.*

*So we want the students to take part in the in the process of University Extending with the goal that they be protagonists at each one of the activities which will be development on them, and contribute to the sociocultural development of the University.*

**Key Words:** University Extending, Participation of students, Sociocultural Studies, Strategy, Project.

**-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Diseño de la estrategia. -4. Resultados de la validación de la Estrategia. -5. Conclusión. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida junio 8 de 2009; versión final aceptada febrero 18 de 2010 (Eds.)*

### **1. Introducción**

*La Universidad se considera una institución social que tiene la misión fundamental de conservar, desarrollar y promover la cultura de una sociedad, incluyendo lo científico y lo tecnológico, además de las políticas encaminadas al desarrollo de valores, sentimientos, tradiciones y raíces históricas de la sociedad.*

Las funciones y actividades de la Universidad se cumplen a través de tres procesos fundamentales. El proceso docente educativo que forma a los sujetos profesionales y garantiza la conservación de la cultura; el proceso de investigación científica que genera nuevos conocimientos y posibilita el desarrollo de la cultura; y el proceso de extensión cuyo objetivo es la promoción a la sociedad de los conocimientos y habilidades profesionales e investigativas. El vínculo Universidad-Sociedad debe ser el resultado de

un proceso bidireccional y dialéctico de interacción social integrando los tres procesos en una totalidad que garantice el cumplimiento de la misión social de la Universidad.

Según González (2004), durante el siglo XIX Inglaterra tuvo como escenario primordial el surgimiento de las universidades, lo que dio lugar al desarrollo de las primeras acciones extensionistas, expandiéndose rápidamente a Europa y a Estados Unidos como consecuencia de todo un proceso histórico dirigido a lograr la autonomía y la democratización de la universidad.

Las primeras acciones que pueden identificarse con lo que después se conocerá como extensión universitaria, surgen en la universidad del siglo XIX, como consecuencia de determinadas circunstancias que favorecen su aparición; entre ellas están, en el terreno político, la expansión de los ideales de la Revolución Francesa; y en el terreno social, la organización del proletariado como clase y el desarrollo de numerosos movimientos de vanguardia en el terreno de la creación artística.

La extensión, desde su aparición en la escena universitaria en el siglo XIX, ha sido considerada una función institucional con cierta relevancia a través de la cual es posible llevar a cabo la retroalimentación de las tareas académicas de la institución. La misma requiere expresar los máximos valores que desarrollan la institución y ser asumida con responsabilidad plena por parte de todos sus actores. El extensionismo, en tal sentido, debe ser la demostración fehaciente del humanismo y la conciencia que se cultiva al interior de la institución educativa.

El tema de la extensión universitaria resulta polémico y contradictorio y ha ido evolucionando en la medida en que la extensión se ha consolidado como función y proceso inherente a la universidad.

Este concepto aparece por primera vez en 1898, pero se ha perfeccionado y enriquecido por otros autores y autoras, llegándose a considerar la extensión como “el proceso de comunicación entre la universidad y la sociedad basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, humanístico, en la institución y en su capacidad de formación educativa con plena conciencia de su función social” (Hernández, 2006).

El concepto aportado por la autora antes mencionada amplía la integración entre universidad y sociedad, entre oferta y demanda del conocimiento, entre lo que se investiga y los problemas de la sociedad para dar lugar a un proceso interactivo donde el conocimiento se construye en contacto permanente con su medio y es permeado por el mismo.

Según Alarcón (1994), la extensión universitaria puede considerarse como “una función rectora en el vínculo entre universidad y sociedad, al ser el elemento integrador y dinamizador que facilita el flujo cultural continuo entre la universidad y la sociedad en el que las enriquece mutuamente”.

Sin embargo, en estudios posteriores realizados por González (2004) se llega a una concepción más acabada de extensión, que se define como: “... el proceso que tiene como propósito promover la cultura en la comunidad

intrauniversitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural”.

Al asumir este concepto reconocemos el carácter de función y de proceso de la Extensión Universitaria, los cuales tienen relación dialéctica, y se complementan.

*La Extensión Universitaria tiene entonces carácter de función, pues mediante ella se establecen los vínculos de la universidad con la sociedad, los cuales se dan desde los tres procesos: docencia, investigación y extensión, sólo que en este último son más dinámicos y están sustentados en determinadas características, que lo corroboran.*

González (1996) determina cinco características esenciales de la extensión como función universitaria, con las cuales coincide, además de tributar al concepto expuesto anteriormente.

- La extensión universitaria se produce mediante la actividad y la comunicación.
- La extensión universitaria se orienta a la comunidad universitaria y a la población en general.
- La extensión universitaria puede realizarse dentro y fuera de la universidad.
- La extensión universitaria es parte de las interacciones de la universidad y la sociedad.
- La extensión universitaria tiene como propósito promover cultura.

Esa función de la Extensión Universitaria, a la que nos hemos referido, es la expresión del fenómeno de la promoción cultural por parte de la Institución hacia la sociedad y de esta hacia la Universidad, es decir, un fenómeno recíproco, pero sin obviar que la Extensión Universitaria como función, se da en el vínculo Universidad-Sociedad, pero no en todo vínculo, sino exclusivamente en aquel cuya finalidad sea la promoción cultural.

La Extensión Universitaria se puede clasificar en dos vertientes: intrauniversitaria, cuando su objeto es la propia universidad, y extrauniversitaria, cuando su objeto se ubica fuera de la universidad. Se deben considerar todas las actividades que se desarrollan con objeto interno, aun cuando tributen directa o indirectamente a la función de Extensión Universitaria como actividades de otras funciones universitarias y siempre que se desarrollen con el objetivo de promover cultura.

En cuanto a la proyección de la extensión, vale insistir en que no se trata sólo de desarrollar culturalmente a la comunidad extrauniversitaria, sino también contribuir al desarrollo sociocultural universitario, lo que permitirá una mejor interacción entre la universidad y la sociedad. Tanto la extensión intra como extrauniversitaria deben desarrollarse a la vez, aunque la primera ha de consolidarse para potenciar el desarrollo pleno de la segunda, y ser llevada a cabo en escenarios dentro o fuera de la universidad, acorde a donde desempeñe mejor sus propósitos.

En la Sede Universitaria Municipal de San Cristóbal se hace necesario

incentivar la participación protagónica de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales en el proceso extensionista, esto resulta vital por cuanto la Carrera tiene la misión de contribuir a elevar el desarrollo sociocultural de la universidad así como el desarrollo local como futuros promotores culturales.

Vista desde una perspectiva más amplia la participación debe considerarse como una necesidad social en función de transformar el medio. El ser humano, como ser social que es, necesita relacionarse y compartir con los demás, y como ciudadano o ciudadana libre tiene derecho a informarse, operar e intervenir en la vida política, social y cultural de la comunidad. Participar implica un mejor conocimiento de la realidad y contribuye a la educación cívica de los ciudadanos y ciudadanas. Es además un medio para lograr el reparto equitativo de los beneficios y una forma de formar parte en el proceso de toma de decisiones.

Lo expuesto anteriormente corrobora el concepto sobre la participación (Linares, 2004) para el cual este término debe caracterizarse por la masividad y la diversidad para lograr implicar a la mayor cantidad de personas en la relación de actividades donde puedan exponer sus opiniones e intereses, dentro de los niveles organizativos alcanzados. Considera que participar es “el derecho de opinar, decidir sobre los objetivos, metas, planes y acciones en cada una de las etapas del proceso, así como la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones en las diferentes fases de la búsqueda de soluciones en el trazado de una estrategia, en la ejecución de un programa y sus beneficios”.

Teniendo en cuenta lo antes planteado por la autora, asumo que participar es algo más que asistir o estar presentes; es tomar parte, intervenir, implicarse, colaborar, decidir, gestionar y accionar; la presencia debe ser activa comprometiendo a la persona en mayor o menor medida.

Además, en el contexto de mi investigación signifiqué que la participación juega un papel importantísimo en el desarrollo de los proyectos sociales, en tanto se logre el protagonismo de los estudiantes y las estudiantes en función de la transformación del medio. La participación además potencia la capacidad de diálogo, de evaluar, planificar y hacer algo en común.

Según el autor argentino De la Riva (1994), para que la participación se produzca es necesario que los miembros a quienes se dirige la acción **quieran** tomar parte, quieran intervenir en la acción participativa.

La **motivación** constituye una condición necesaria para que se produzca la participación; este autor la considera como “el conjunto de impulsos, necesidades, deseos, razones, intereses, motivos, capaces de movilizar a la acción, en este caso, la participación”.

Para que la participación se produzca no es suficiente que los participantes quieran tomar parte; es preciso que **sepan** participar, que cuenten con los conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas necesarias para tomar parte, para intervenir en la propuesta participativa y en la satisfacción de sus motivaciones.



Esto conlleva a la **formación** como segunda condición necesaria para que se produzca la participación, de forma que las personas quieran tomar parte en el proyecto y cuenten con los conocimientos y capacidades necesarias para contribuir a la realización de los objetivos asociativos.

Pero aún no es suficiente que los miembros quieran tomar parte en la propuesta y cuenten con las capacidades y conocimientos para ello. Es necesario que **puedan** tomar parte, que existan las ocasiones, los cauces, las estructuras, etc., que hagan posible la participación efectiva; lo que conlleva a la **organización efectiva** como tercera condición necesaria para participar, a fin de que las personas que quieran y sepan tomar parte cuenten con espacios y mecanismos que posibiliten el conocimiento mutuo y la comunicación entre los miembros.

Los estudiantes y las estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales, como futuros promotores y promotoras culturales, deberán llevar a cabo un cambio cualitativo y cuantitativo en el proceso de extensión universitaria, creando habilidades que les permitan desarrollar acciones que tengan como objetivo fundamental la transformación consciente del entorno intra y extra universitario.

Estos sujetos estudiantes no han asimilado suficientemente el rol protagónico en las actividades extensionistas, lo que se convierte en un freno para el desarrollo sociocultural universitario y local, muy a pesar de los esfuerzos institucionales y la existencia de investigaciones y estudios que pueden servir de referencial.

De la satisfacción social que produzca la actividad extensionista depende, por una parte, la eficiencia de la misma y, por otra, la continuidad del movimiento en ascenso del desarrollo sociocultural.

Hay que tener en cuenta que todo desarrollo implica cambios profundos en las estructuras socioculturales y económicas que serán el resultado de fuerzas internas de la sociedad, aunque también pueden ser estimuladas por fuerzas externas.

Considero que el desarrollo sociocultural se centra en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida humana en el ámbito local. Se construye a partir del protagonismo real de las personas (familias, niños, niñas, productores, organizaciones e instituciones locales).

Para que el desarrollo sociocultural de la comunidad sea una realidad, la comunidad debe fijar sus propios objetivos y metas, tener confianza en la fuerza de la misma comunidad, valorar y afirmar la cultura junto con el conocimiento tradicional propio y las formas autónomas de convivencia; además, debe estar orientado hacia la transformación del sector, de la dimensión, de las áreas y los procesos culturales, y ser un proceso de despliegue de las potencialidades de creación y expresión de una sociedad, esencialmente diversas y multifacéticas, forjadas en su propia historia y transformadas permanentemente en el acontecer de su vida cultural; al mismo tiempo, es la acción de los diferentes grupos sociales para transformar el sentido y los estilos de sus vidas.

En mi concepción asumo que el desarrollo sociocultural se refiere al desarrollo del capital humano en una sociedad. Implica una evolución o cambio positivo en las relaciones de individuos, grupos e instituciones en una sociedad y principalmente involucra desarrollo económico y humano, y su proyecto de futuro es el bienestar social.

El objeto de la profesión del sujeto estudiante en Estudios Socioculturales es el trabajo sociocultural comunitario. Su modo de actuación es la realización de un trabajo especializado de detección, investigación e intervención sociocultural; por ello el objeto de la profesión es precisamente la intervención social comunitaria que implica el trabajo con grupos étnicos, género, territorios, generaciones, lo urbano y lo rural, el turismo, etc.

Para realizar el trabajo de intervención sociocultural se requiere del dominio de los siguientes campos de acción: cultura, historia, teoría y metodología sociocultural. Los campos de acción abarcan todos los ámbitos sociales, muy especialmente las instituciones culturales y educativas, los centros de trabajo y los consejos populares. Estos espacios de alta concentración de personas y grupos —cualitativamente significativos en el desarrollo sociocultural—, deben ser priorizados para contribuir al proceso acelerado de socialización de la cultura, a partir de la concepción de convertir progresivamente en plazas culturales todos los lugares posibles —barrios, universidades—, donde generalmente vive y actúa una gran parte de la población. Son facilitadores de la afirmación y construcción de la identidad personal y social, la apreciación y creación de valores éticos y estéticos y el despliegue de la creatividad, la comunicación y la participación social, formaciones todas de amplia aplicación en el porvenir de la sociedad cubana.

Sus esferas de actuación son aquellas vinculadas tanto a la concepción cultural del individuo, como a las zonas de relación sociocultural que demandan un trabajo especializado de detección, investigación e intervención, en campos tales como lo sociocultural, lo político ideológico, el turismo y la educación.

Los objetivos por los cuales fue implementada la carrera en el territorio viraron, con el decurso del tiempo, desde una razón meramente académica en cuanto al establecimiento de objetivos de solución, hacia problemas de carácter territorial, teniendo como premisa la salida de los procesos sustantivos, es decir, la preservación, el desarrollo y la promoción de la cultura.

Con este propósito se hace necesario que este sujeto estudiante juegue un papel más protagónico en el proceso de Extensión Universitaria, en el desarrollo del talento artístico con el movimiento de artistas aficionados, la organización de eventos culturales, la difusión del quehacer universitario, así como en la promoción y en la organización y participación de actividades culturales y proyectos de desarrollo sociocultural tanto dentro como fuera de la universidad para estrechar así los vínculos universidad- sociedad. Son objetivos del proceso extensionista que estructuran su misión, la que a su vez encierra el conjunto de acciones organizadas de forma sistemática para

establecer relaciones creativas, ya que precisamente la carrera en Estudios Socioculturales prepara profesionales capaces de realizar trabajo social comunitario, asesorías, investigación social, promoción, animación y gestión cultural y turística e incluso labores de formación docente y de extensión en las esferas social, cultural, político-ideológica y del turismo.

**Los resultados colectados nos permitieron elaborar un diagnóstico válido para sustentar las siguientes consideraciones:**

**Fortalezas:**

- Reconocimiento por parte de los sujetos estudiantes de sus necesidades de preparación para enfrentar las diferentes actividades extensionistas que desarrolla la SUM.
- *Protagonismo de la Dirección de la Sede Universitaria Municipal y del claustro de docentes en la actividad de extensión universitaria, como proceso sustantivo de la Universidad en el municipio.*
- *Reconocimiento por parte de los profesores y profesoras del potencial artístico y cultural que representan los individuos estudiantes de los diferentes años de la Carrera de Licenciatura en Estudios Socioculturales, como promotores culturales y líderes en el quehacer artístico de la Comunidad.*
- *Existencia de núcleos urbanos fuertes con una gran diversidad etaria y creativa que caracteriza a cada comunidad, identificándola con una actividad específica que la hace diferente al resto.*

**Debilidades:**

- Una mayoría de los sujetos estudiantes no están motivados a participar en estas actividades.
- *Los estudiantes y las estudiantes no cuentan con la preparación requerida para esta labor.*
- Son insuficiente las actividades extensionistas que desarrolla la SUM.
- Los individuos estudiantes de esta carrera están muy alejados de las actividades que desarrolla la SUM, debido a que no cuentan con la preparación para ello.

**Amenazas:**

- Inexistencia de áreas juveniles en el municipio San Cristóbal.
- Estado de conservación de las entidades de la Dirección Municipal de Cultura (Biblioteca Municipal, Casa de Cultura, Cine...).
- Incomprensión por parte de algunos cuadros municipales del papel protagónico de la Universidad en el municipio, en el proceso de desarrollo de una cultura general integral.

### **Oportunidades:**

- Contar con un claustro de docentes que en su mayoría pertenecen al organismo de Cultura Municipal.
- Consolidar el desarrollo de los tres procesos sustantivos que adelanta la Universidad desde y para el municipio, lo que propicia conocimiento acerca de sus realidades y del necesario trabajo para el desarrollo social local
- Aprovechar la reciente inauguración del Museo Municipal de San Cristóbal.

Debido a la insuficiente participación protagónica de los sujetos estudiantes de esta Carrera en el proceso extensionista y en particular en la gestión de las actividades extensionistas que desarrolla la SUM, se hace necesario diseñar una Estrategia en la cual se desarrollen acciones encaminadas a insertar a los estudiantes y a las estudiantes en estas actividades con el objetivo de contribuir a su mejor desempeño y desarrollo, así como al desarrollo sociocultural universitario y local.

## **2. Metodología**

Se trata de una investigación ya concluida y sometida a una validación por el método de Criterios de expertos y expertas, y entrevistas a estudiantes y docentes, quienes fueron participantes en el diseño, ejecución y evaluación de la estrategia.

En general sirvió como soporte a mi investigación el empleo de la **dialéctica materialista**, como método general que me permitió determinar las relaciones causales entre el proceso de Extensión Universitaria y la participación protagónica de los individuos estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales en las actividades extensionistas que desarrolla la SUM de San Cristóbal; y solucionar las contradicciones que, además de posibilitarnos la integración dialéctica con otros métodos de investigación, se presentan en cualquier proceso investigativo.

Los métodos teóricos fueron valiosos en mi investigación. Así, el método **histórico-lógico** me permitió analizar la evolución de la extensión universitaria y la participación estudiantil. Junto al método histórico-lógico, me fueron de gran utilidad los métodos teóricos de **análisis** y la **síntesis**, y la **inducción-deducción** en la evaluación de criterios que permitirán fundamentar el proceso de extensión universitaria. Al utilizar los métodos y técnicas de la investigación social para el conocimiento del objeto de estudio, he potenciado métodos cualitativos como el Etnográfico, y dos de sus técnicas más importantes, como lo son el Grupo de Discusión y la Observación Participante. He utilizado, igualmente, el método de Análisis Documental.

**La Observación Participante**, como técnica etnográfica, se ha empleado para valorar la participación de los estudiantes y las estudiantes de la carrera

de Estudios Socioculturales en las actividades extensionistas que desarrolla la SUM de San Cristóbal.

El **grupo de discusión**, como técnica etnográfica, fue realizado con la participación de 10 estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales para conocer su implicación en el proceso extensionista y el vínculo a las actividades extensionistas que desarrolla la SUM de San Cristóbal. Además, me fue vital para recoger criterios que potenciaran la participación estudiantil en estas actividades, y consecuentemente para garantizar el carácter participativo en la estrategia a diseñar.

Llevé a cabo la validación de la estrategia por dos vías: la teórica, mediante la utilización del método de Expertos, y la empírica, a partir de una entrevista estructurada aplicada a estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales y la entrevista en profundidad aplicada a docentes de la misma carrera como técnica del método etnográfico de la metodología cualitativa .

La estrategia propuesta la diseñé a partir de las propias concepciones y sugerencias de estudiantes y docentes de la carrera de ESC, con lo cual se garantiza el carácter participativo en la misma y tiene el propósito fundamental de contribuir a su formación como futuros promotores y promotoras culturales.

### 3. Diseño de la estrategia

#### **Problema a resolver**

Insuficiente participación de los sujetos estudiantes y docentes de la carrera de Estudios Socioculturales de la Sede Universitaria Municipal de San Cristóbal, en las actividades extensionistas que desarrolla la SUM, lo que limita el desarrollo social visto como parte de desarrollo sociocultural universitario.

**Objetivo general de la Estrategia.** *Insertar a los individuos estudiantes y docentes de la carrera de Estudios Socioculturales* en las actividades extensionistas que desarrolla la SUM, en función de contribuir al desarrollo sociocultural universitario y local.

Para lograr la efectividad de la Estrategia me he propuesto tres **estrategias específicas**:

#### **Estrategia específica N° 1: Acercamiento a las actividades extensionistas que desarrolla la SUM en su interior y en el entorno local**

Esta estrategia específica está encaminada hacia estudiantes, profesoras y profesores de la Carrera de Estudios Socioculturales, con el fin de que conozcan las actividades extensionistas que desarrolla la SUM, y se familiaricen con ellas.

Por su dinámica tendrá una intención esencialmente motivadora, de manera que genere la necesidad, el interés y los deseos de los sujetos estudiantes y

docentes de vincularse a las actividades extensionistas que desarrolla la SUM, es decir, que los incentive a generar propuestas a partir de que interioricen el significado que tienen en su formación, en el desarrollo del sentido de pertenencia a la Universidad, en el reconocimiento que alcanzarán entre los restantes miembros de la comunidad intra y extrauniversitaria y en la utilidad que tienen desde su futura condición de promotores culturales.

Por lo que se propone como **objetivo específico**: *Familiarizar a los sujetos estudiantes y profesores con las actividades extensionistas que desarrolla la SUM.* Revisa:

**Dentro de las acciones que propongo en esta estrategia específica se encuentran:**

- Desarrollo de talleres donde se difunda el modelo del futuro profesional en formación, mediante la promoción cultural en su más genérica concepción.
- Creación de espacios en la comunidad donde los estudiantes y las estudiantes puedan promover la cultura y los avances de su profesión, como por ejemplo: talleres, tertulias, peñas y jornadas científicas, entre otros eventos que se planifiquen.
- Desarrollo de talleres donde se debata el papel del individuo estudiante de la carrera en la gestión de las actividades extensionistas que desarrolla la SUM y en la gestión de la Extensión Universitaria, como parte de una labor de sensibilización y de creación de un clima de interés en la promoción de actividades culturales.

### **Estrategia específica N° 2: Capacitación a docentes y estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales de la Sede Universitaria Municipal de San Cristóbal**

La capacitación estará dirigida a docentes y estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales de la Sede Universitaria Municipal de San Cristóbal para que influyan decisivamente en el proceso de extensión universitaria, así como en la gestión de las actividades extensionistas que desarrolla la SUM. La capacitación deberá proporcionar los instrumentos adecuados para la difusión y promoción de las actividades culturales.

Se materializará a través de un Programa de Capacitación (**Cuadro 1**) didácticamente fundamentado, que será dirigido por la Dirección de Extensión Universitaria de la SUM, en conjunto con la Dirección de la carrera de Estudios Socioculturales y cuyas acciones se incluirán en el Plan de Trabajo de la SUM, según corresponda, y entre las acciones del Proyecto Educativo de las brigadas de los años correspondientes.

**Cuadro 1. Programa de capacitación a estudiantes y docentes de la carrera de estudios socioculturales sobre el proceso de extensión universitaria en la SUM de San Cristóbal**

<b>Objetivos</b>
1. Caracterizar el proceso de Extensión Universitaria.
2. Caracterizar al promotor cultural en la extensión universitaria.
3. Definir los elementos teóricos, metodológicos y prácticos de la promoción, animación y gestión cultural necesarios para el licenciado o licenciada en Estudios Socioculturales.
4. Valorar el papel que les corresponde jugar a estudiantes y docentes de la carrera en el proceso de Extensión Universitaria y el significado de su inserción en la gestión de las actividades extensionistas que desarrolla la SUM en su interior así como en el entorno local.
5. Estimular la participación de los sujetos estudiantes de la Carrera en la gestión de las actividades extensionistas que desarrolla la SUM.
6. Definir proyectos socioculturales.
7. Valorar el proyecto sociocultural como principal unidad estructural de la extensión universitaria.
8. Gestionar proyectos socioculturales en función de las necesidades detectadas y de la aplicación consciente de la estructura básica de procedimiento (diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación).
9. Sistematizar experiencias derivadas de su labor en las actividades extensionistas, así como las experiencias obtenidas en esta labor, a partir de la divulgación de aspectos relacionados con la historia y el desarrollo de las actividades.

Propongo como **objetivo específico**: Capacitar a docentes y estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales, con el propósito de que influyan de manera decisiva en el proceso de extensión universitaria, así como en la gestión de las actividades extensionistas que desarrolla la SUM, como contribución al desarrollo social.

**Estrategia específica N° 3: Gestión de un proyecto para la comunidad intra y extra universitaria**

La gestión de un proyecto para la comunidad intra y extra universitaria estará dirigida a la ejecución de un proyecto que vincule a estudiantes y docentes de la carrera de Estudios Socioculturales con la vida de la comunidad tanto intra como extra muros, utilizando al máximo el potencial de la Carrera y logrando su incorporación a la vida de la SUM así como de la localidad.

El proyecto propuesto se fundamenta en el diseño y aplicación de un modelo de gestión sociocultural sostenible a nivel municipal, sustentado en un sistema de actividades que permitirá la promoción de la cultura local y a la vez



la formación sociocultural del sujeto joven universitario dentro de la propia SUM, convirtiendo a su vez la misma en el centro cultural más importante de la comunidad para la planeación estratégica del desarrollo integral y cultural de este sujeto joven, aplicando modelos de investigación centrados en los problemas detectados en el diagnóstico, así como los desafíos del entorno bajo la influencia de enfoques sistémicos Interinstitucionales interdisciplinarios, prospectivos y participativos.

Por lo anterior, propongo como **objetivo específico:** *Gestionar un proyecto sociocultural para la comunidad intra y extra universitaria y fundamentalmente desde ella, donde la misma juegue un papel protagónico y activo con el propósito de lograr la incorporación de estos individuos estudiantes a la vida socio cultural de la SUM y de la comunidad donde residen.*

#### **4. Resultados de la validación de la Estrategia**

Con el propósito de realizar una validación de la pertinencia de la estrategia y un análisis preliminar de los resultados de la misma, apliqué a los individuos implicados tres instrumentos diferentes: una validación a partir del criterio de Especialistas, una entrevista estructurada a estudiantes de la carrera de ESC, y una entrevista en profundidad a profesores y profesoras de la misma carrera. Los resultados se refieren a consideraciones o afirmaciones de los sujetos involucrados (estudiantes, docentes) generalizándolos, y se trata de consensos o de mayoría.

##### **Análisis por consulta de especialistas**

Para llevar a cabo la validación a partir de la consulta a especialistas, seleccioné 13 profesionales con conocimientos y experiencia en el campo investigado. Los 13 expertos puntuaron alto en todos los indicadores; los mismos coincidieron en que la propuesta era coherente con las necesidades del colectivo de estudiantes y con el desarrollo sociocultural de la Universidad. Además coincidieron en que la estrategia ha solucionado en gran medida las carencias que tenían los individuos estudiantes en cuanto al papel que deben jugar los estudiantes y las estudiantes de la carrera en la gestión de las actividades extensionistas y en la gestión de la Extensión Universitaria. Además coincidieron en que la propuesta ha contribuido a insertar a los sujetos estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales en las actividades extensionistas que desarrolla la SUM. Señalaron como limitaciones y sugerencias para el perfeccionamiento de la propuesta las siguientes:

##### **Indicadores**

- Correspondencia de (la propuesta) con las necesidades de perfeccionar el proceso de Extensión Universitaria en la carrera de Estudios

Socioculturales de la SUM de San Cristóbal.

- Coherencia interna de (la propuesta) con las posibilidades de los estudiantes y las estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM de San Cristóbal.
- Rigor científico de las (acciones, direcciones) contenidas en la estrategia.
- Lenguaje científico utilizado en la estrategia.
- Las direcciones, acciones, son coherentes con las necesidades de los estudiantes y las estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM de San Cristóbal.
- La propuesta contribuirá a insertar a los sujetos estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales en las actividades extensionistas que desarrolla la SUM.
- Existencia de condiciones para la aplicación de la propuesta.
- Factibilidad de aplicación de la propuesta.

### **Análisis de la entrevista estructurada realizada a estudiantes de la carrera de ESC para la validación de la estrategia**

Apliqué la entrevista estructurada a 15 estudiantes.

Los 15 individuos consideran que antes de la implementación de la estrategia la motivación era muy baja, y no asistían a las actividades programadas por la SUM; ahora se sienten incentivados a participar pues la estrategia les brinda herramientas necesarias para insertarse en el proceso de extensión universitaria.

En cuanto a la realización de talleres y conferencias sobre la extensión universitaria y el protagonismo estudiantil, impartidas por docentes de la SUM, con el objetivo de fortalecer el protagonismo de los estudiantes y las estudiantes como objeto y sujetos de la extensión universitaria, los 15 individuos expresaron que les ha aportado elementos necesarios para su futuro desempeño profesional. Sitúan, por ejemplo, que conocen qué es la extensión universitaria y cómo debe influir el sujeto estudiante de la carrera de ESC en la misma; expresan, además, que la estrategia les ha permitido ampliar sus conocimientos sobre el objeto de estudio de su profesión que no dominaban.

Los 15 individuos expresan que el Programa de capacitación les ha permitido conocer elementos de promoción, animación y gestión cultural que hasta el momento no conocían; expresan que ya son capaces de promocionar actividades culturales, animarlas y ser gestores de proyectos socioculturales para el desarrollo universitario y local.

### **Análisis de la Entrevista en profundidad aplicada a docentes de la carrera de Estudios Socioculturales**

Los profesores y profesoras plantean que la puesta en marcha de la

estrategia ha permitido un acercamiento entre el sujeto estudiante de la carrera de Estudios Socioculturales y las actividades extensionistas realizadas tanto al interior como al exterior de la universidad, ya que aquél estaba muy alejado de éstas.

Plantean además que la estrategia les ha proporcionado una orientación en cuanto al futuro desempeño profesional de los estudiantes y las estudiantes, que los talleres y conferencias han sido precisos y han resuelto parcialmente las carencias que tenían los estudiantes y las estudiantes en cuanto al papel del sujeto estudiante de la carrera en la gestión de las actividades extensionistas y en la gestión de la Extensión Universitaria, como parte de una labor de sensibilización y de creación de un clima de interés en la promoción de actividades culturales.

Refieren que por la problemática que aborda, las estrategias propuestas para involucrar a los actores del proceso de implementación del proyecto, confieren a éste un alto potencial innovador por su grado de generalización para aplicaciones semejantes en otros municipios de la provincia y del país.

## **5. Conclusiones**

La investigación realizada me permite arribar a las conclusiones siguientes:

- La estrategia propuesta, construida a partir de los criterios de los propios sujetos estudiantes, docentes y cuerpo directivo, sobre sus necesidades, intereses y motivaciones, me permitió insertar a los estudiantes y a las estudiantes en el proceso de extensión universitaria, y contribuir así al desarrollo sociocultural universitario y a la preparación de los individuos estudiantes para su actuación profesional, convirtiendo a la Universidad en un laboratorio natural para la formación de éstos, al superar el espacio académico como fuente del ejercicio de la profesión.
- El diseño y aplicación del programa de Capacitación ha permitido que estos sujetos estudiantes sean capaces de realizar un efectivo trabajo de intervención sociocultural y se apropien de las habilidades y herramientas necesarias como la promoción cultural, la gestión cultural y de proyectos, la animación sociocultural, etc., que hasta el momento no conocían; estos individuos estudiantes han sido capaces de promocionar actividades culturales, animarlas y ser gestores de proyectos socioculturales para el desarrollo universitario y local.

## **Lista de referencias**

- Alarcón Ortiz, R. (1994). Discurso de clausura Encuentro Binacional de Directores de Extensión y Difusión Cultural. México-Cuba, La Habana.
- De la Riva, F. (1994). Gestión Participativa de las Asociaciones. Madrid:

- Editorial Popular, S. A.
- González Fernández-Larrea, M. (2004). Programa Nacional de Extensión Universitaria. La Habana: Ministerio de Educación Superior de Cuba.
- González González, G. R. (1996). Un modelo de extensión universitaria para la extensión universitaria. Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo. La Habana, Cuba.
- Hernández López, I. de las N. (2006). El enfoque cultural integral en las universidades cubanas de cara al siglo XXI. Revista Cubana de Educación Superior, XIX, (2), p. 83.
- Linares, C. Et al. (2004). La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

---

**Referencia:**

Gretel Báez Padrón, "La participación protagonista estudiantil en el proceso de extensión universitaria", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 347-362.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---

# La «juventud inmigrante» en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate\*

**Magdalena Jiménez-Ramírez\*\***

Profesora de la Universidad de Granada (España).

• **Resumen:** Este artículo tiene como objetivo proponer una reflexión acerca del discurso sociológico de la juventud en el ámbito de las Ciencias Sociales. Expongo la complejidad existente en la construcción del concepto y analizo cómo la situación se dificulta aún más si el análisis se dirige hacia la categoría de la «juventud inmigrante». Esta temática se muestra como campo emergente de estudio para la investigación aunque existen dificultades al respecto manifestadas en la construcción y definición del binomio, a pesar de la configuración del colectivo y de su presencia en distintas esferas sociales, tal y como lo reflejo en la presentación de algunas características socio-demográficas de los jóvenes y las jóvenes inmigrantes en España.

**Palabras clave:** Jóvenes, discursos teóricos, inmigración.

## A «juventude imigrante» na Espanha. Complexidade de uma categoria discursiva em debate

• **Resumo:** Este artigo tem por objectivo propor uma reflexão teórica sobre o discurso sociológico da juventude no âmbito das ciências sociais. Exponho a complexidade existente na construção do conceito e analiso a forma como a situação se dificulta ainda mais se a análise se orientar para a categoria da «juventude imigrante». Esta temática apresenta-se como campo emergente de estudo para a investigação embora haja dificuldades a este respeito manifestadas na construção e definição do binómio, apesar da configuração do grupo e da sua presença em diferentes áreas sociais, como reflexo na apresentação de algumas características sócio-demográficas dos jovens imigrantes na Espanha.

\* El desarrollo de este artículo se realiza tomando como antecedente una parte de la investigación realizada por la autora para su tesis doctoral en un proyecto de investigación internacional de la Unión Europea denominado *Education Governance and Social Inclusion and Exclusion in Europe* (en adelante, EGSIE), dentro del proyecto TSER (*Targeted Socio-Economic Research*) de la Dirección General XII (Ciencia, Tecnología y Desarrollo), financiado por la Unión Europea. El proyecto se desarrolló en varias fases y, concretamente en la tercera, se analizó el imaginario social de los jóvenes que estaban a punto de finalizar la escolaridad obligatoria. Su duración fue entre enero de 1998 y diciembre de 2000. Proyecto europeo de investigación nº SOE2-CT97-2028.

\*\* Licenciada en Pedagogía y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Experta Universitaria en *Juventud y Sociedad* por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Correo electrónico: [madji@ugr.es](mailto:madji@ugr.es)

**Palavras-chave:** Jovens, discursos teóricos, imigração.

**“Immigrant youth” in Spain. The complexity of a discursive category for discussion**

• **Abstract:** *The aim of this article is to propose a theoretical reflection regarding the sociological discourse on youth in the sphere of the social sciences. I present the complexity that exists in the construction of the concept and analyse how the situation is made even more difficult when the analysis focuses on the category of “immigrant youth”. This subject is an emerging field of study for research activity, although difficulties exist regarding the construction and definition of the binomial, despite the configuration of the collective and its presence in different social spheres, as I reveal in the presentation of some socio-demographic characteristics of young immigrants in Spain.*

**Keywords:** Youth, theoretical discourse, immigration.

- 1. Introducción. -2. Enfoques de análisis sobre la juventud.
- 3. Una mirada hacia la construcción de la juventud inmigrante.
- 4. Jóvenes inmigrantes en España: una realidad heterogénea y diversa.
- 5. Conclusiones. -Lista de referencias.

*Primera versión recibida octubre 15 de 2009; versión final aceptada marzo 12 de 2010 (Eds.)*

## **1. Introducción**

La inmigración es un fenómeno reciente en España. Aunque nuestra sociedad ha hecho frente a situaciones de inmigración en el pasado, el momento actual se caracteriza por una serie de circunstancias que producen dificultades y generan incertidumbres distintas a las ya acontecidas. Es una inmigración que ha cambiado considerablemente desde finales de los años noventa en lo relativo a su cuantía, a sus lugares de procedencia y a las nuevas exigencias planteadas en nuestro contexto.

En esta nueva «España inmigrante», como la ha denominado Cachón<sup>1</sup>, la inmigración constituye un desafío importante por todos los retos que esa novedad plantea en el ámbito social, legislativo, educativo, cultural y espacial, con la finalidad, entre otras, de desarrollar planes de actuación que traten de integrar socialmente y desarrollar los derechos de la ciudadanía.

Uno de los retos presentes en España, producido por esos movimientos

---

<sup>1</sup> Para obtener una fundamentación más precisa de la formación de la nueva «España inmigrante» y de la configuración de los sujetos «jóvenes inmigrantes» en ella, se puede consultar textos de Cachón Rodríguez (2002, 2003a, 2003b, 2005).

migratorios, es el creciente número de personas jóvenes inmigrantes a partir de la década de los noventa. Este conjunto de población joven inmigrante tiene unas problemáticas específicas y plantea unas demandas concretas tanto a la sociedad receptora en su conjunto como a las instituciones sociales en particular. En este sentido, es necesario profundizar en el conocimiento de las características de los sujetos jóvenes inmigrantes en nuestro país, con la finalidad de bosquejar algunos hechos importantes sobre este incipiente fenómeno social. Uno de los aspectos a considerar como fundamentales es que la condición de inmigrante está reconfigurando, en cierta medida, los estudios sobre juventud en nuestro contexto, y está propiciando la reflexión sobre la necesidad de construir una categoría analítica de «jóvenes inmigrantes» que permita establecer a qué nos referimos cuando hablamos de la misma en la literatura existente.

Sin embargo, el estudio de la población de jóvenes inmigrantes es complejo. Su dificultad de estudio la han manifestado Domingo, Bayona y Brancos (2002) al afirmar que

(...) el retrato demográfico de los jóvenes de nacionalidad extranjera está condenado a ser un esbozo, sin color y apenas perspectiva y con tendencia a la caricatura, por diversas razones: sabemos que los datos son poco fiables, nos consta que hay una parte significativa y cambiante de estos jóvenes que casi siempre quedan fuera de nuestro encuadre y de la que desconocemos el número (sobre todo de los llamados «sin papeles»); por último, la heterogeneidad del grupo que intentamos estudiar tiene un peso superior al que se observa para el conjunto de los jóvenes, de manera que el juego de luces se distribuye de manera desigual (cit. en Cachón, 2003b, p. 33).

Por ello, para este artículo, en el apartado II, tengo como objetivo inicial exponer una aproximación teórica acerca del discurso sociológico sobre la juventud en el ámbito de las Ciencias Sociales. Presento una interpretación de las características que se le atribuyen a la juventud en general, con la finalidad de evidenciar la complejidad existente en la construcción del discurso y la relatividad en las premisas atribuidas a lo que realmente puede significar la juventud en nuestra sociedad actual<sup>2</sup>.

Continúo en el siguiente epígrafe III exponiendo cómo la situación sobre la juventud se torna aún más compleja, puesto que en el análisis actual se está comenzando a debatir y construir sobre la categoría de «juventud inmigrante», como consecuencia de los flujos migratorios que caracterizan a la sociedad global y, por ende, también a la juventud actual en nuestro contexto. En este sentido, muestro la inquietud hacia el estudio de los jóvenes y las jóvenes

---

<sup>2</sup> Inicio el desarrollo de este artículo tomando como antecedente una parte de la fundamentación teórica sobre juventud desarrollada por mí, fruto de la participación en un proyecto de investigación de la Unión Europea (nº SOE2-CT97-2028), si bien es cierto que la presente versión ha sido ampliada, revisada y modificada, además de introducir la reflexión sobre la «juventud inmigrante» como categoría discursiva y la descripción de las características sociodemográficas sobre la inmigración juvenil.



inmigrantes dentro del campo de la investigación en Ciencias Sociales y también su dificultad en la construcción y definición del binomio, a pesar de la evidencia estadística de que este colectivo está configurándose a nivel social y está presente en otras estructuras del sistema, por ejemplo, en la institución escolar.

En consecuencia, se visibiliza una institucionalización de los individuos jóvenes inmigrantes en distintos espacios sociales. Por ello, en el epígrafe IV presento descriptivamente las características socio-demográficas de los sujetos jóvenes inmigrantes en España a partir del análisis de los datos cuantitativos proporcionados por diversas fuentes de carácter oficial, ofreciendo una radiografía general del fenómeno migratorio juvenil. Finalmente, establezco algunas conclusiones a la luz de las reflexiones teóricas aportadas y de los datos previos. Los diferentes aspectos analizados en el artículo inducen, por un lado, a la reflexión sobre este fenómeno emergente no sólo en la investigación sino también en nuestra realidad social y, por otro, al dinamismo presente en el análisis de la situación sobre los jóvenes y las jóvenes inmigrantes —tanto en el ámbito escolar, como en lo político y en lo laboral—, cuestión poco definida y que está suscitando muchos interrogantes en su delimitación y en el desarrollo de intervenciones que contribuyan a una mejor integración social.

## **2. Enfoques de análisis sobre la juventud**

Inicio este apartado con el propósito de presentar una breve reflexión teórica, no exenta de dificultades, sobre los supuestos discursivos en relación con la juventud que existen en el ámbito de las Ciencias Sociales, describiendo qué se entiende por juventud en nuestra contemporaneidad desde una perspectiva sociológica. Expongo una síntesis conclusiva de las características más importantes que se derivan, destacando la necesidad de aproximarnos al estudio de la juventud describiéndola desde las particularidades de la gente joven y no desde las generalidades, jóvenes con trayectorias propias que configuran biografías bastante diferentes entre sí.

Esta aproximación teórica comienza con la reflexión sobre la dificultad que existe para definir a la juventud, a pesar de que cuando se habla de juventud todo el mundo pareciera saber de qué se trata, refiriendo el concepto sólo en términos de edad, cuestión bastante sencilla que obvia otras cuestiones importantes que van más allá de dicho factor. Esa dificultad de indefinición de la juventud hace ya tiempo que se ha puesto de manifiesto en la mayor parte de las investigaciones que tienen como objeto de estudio esta población, mostrando distintos planteamientos teóricos que tienen unas implicaciones sobre el qué y el cómo se investiga.

Por ello, debemos preguntarnos por las connotaciones y significados de la juventud con la finalidad de obtener una mayor fundamentación y clarificación al respecto: ¿qué se entiende por juventud?, ¿todas las épocas históricas han concebido a los jóvenes y a las jóvenes de la misma forma?,

¿desde qué perspectivas teóricas se intenta comprender el fenómeno de la juventud?, ¿existe la juventud como tal o existen discursos que proyectan una determinada visión sobre los sujetos jóvenes?, ¿la edad es el único criterio para definirla o debemos considerar otras características para su descripción?, ¿desde qué dimensiones podemos abordar la definición y el análisis de la juventud?

Las respuestas a este conjunto de cuestiones relacionadas con la juventud se pueden abordar desde el análisis de las mismas en otras culturas y sociedades diferentes, así como ofreciendo una visión histórica de las concepciones de la juventud en el mundo occidental<sup>3</sup>, puesto que el concepto de juventud es un constructo social, local, histórico y socioestructural, sujeto al cambio social, y tiene significados distintos en sociedades diferentes o en una misma sociedad en momentos históricos diferentes (López Blasco, 2001).

También pueden ser abordadas analizando otras perspectivas teóricas que sobre juventud se han desarrollado desde las ciencias sociales. En este sentido, delimito la juventud presentando una síntesis de los distintos discursos existentes según Serrano Pascual (1995) y Revilla Castro (2001), así como el esquema analítico que Cardenal de la Nuez (2006) describe, aludiendo a tres perspectivas, fundamentalmente sociológicas, para abordar la cuestión juvenil: *empirista, nominalista y transicional*.

Serrano Pascual (1995) y Revilla Castro (2001) realizan una recuperación o una síntesis de algunas de las formas de entender la juventud que presentan diversas investigaciones. Según Serrano Pascual (1995), la juventud, como objeto epistemológico, puede ser comprendida como una condición social (Fernández Enguita, 1989), como un tiempo de espera (Gil Calvo & Menéndez, 1985), como estadio, período (Erikson, 1974; Furnham & Gunter, 1989; Piaget, 1984), generación (Montoro Romero, 1989), moda y valor (Ayerdi & Taberna, 1991), futuro y porvenir (Scheunpflug & Glänger, 1991), como proceso de transición (Prieto, 1989; Sherif, 1984), de tránsito (Sanchís, 1991), proceso de incorporación a la sociedad (López Jiménez, 1989; De Zárraga, 1988).

Revilla Castro (2001) apunta otras formas de interpretar a la juventud: mitificación de lo juvenil, como exaltación de todo lo joven (Aranguren, 1982; Moya, 1983; Lozano i Soler, 1994; Arranz, 1982; Beltrán *et. al.*, 1984); el discurso del narcisismo, que supone una crítica para la juventud actual (Arranz, 1982; Beltrán *et. al.*, 1984; Martín Serrano, 1992; Moya, 1983); la juventud como producto histórico y/o social, como algo específico de nuestra sociedad occidental moderna (Philippe Ariès, 1973; Feixa, 1998; Corraliza, 1985; Lozano i Soler, 1994); el discurso de la contestación juvenil que se interesa especialmente por los valores de las personas jóvenes

---

<sup>3</sup> Souto (2007) nos presenta una descripción de la juventud como objeto teórico de estudio de la historia desde diferentes perspectivas, así como de las diferentes teorías que intentaban aproximarse al hecho social de la juventud. En su artículo esta autora también se detiene en exponer el cambio que el concepto de jóvenes fue desarrollando con el transcurrir histórico.

(Torregrosa, 1972; Díez del Río, 1982; Arranz, 1982; Zamora, 1993; Moya, 1983); el discurso de la subcultura juvenil, que tiene su origen en los estudios de la Escuela de Chicago —aunque también la Escuela de Birmingham la ha estudiado— (Torregrosa, 1972; Zamora, 1993; Feixa, 1998; Hargreaves, 1967; Willis, 1977); como transición a la vida adulta (Gil Calvo & Menéndez, 1985; De Zárraga, 1985), y la juventud como subordinada y discriminada, discurso que enfatiza las relaciones de poder y desiguales entre jóvenes y personas adultas (González Blasco *et al.*, 1990; Martín Criado, 1998; Zamora, 1993; Bourdieu & Passeron, 1970), entre otros.

No obstante, muchos de estos discursos aparecen recogidos, en cierta medida, en la visión que Cardenal de la Nuez ofrece para analizar y delimitar la juventud. Esta autora presenta un esquema analítico muy interesante de la producción investigadora sobre los estudios de juventud en España en las últimas décadas, explicitando tres perspectivas para abordar la cuestión juvenil. La primera, la perspectiva *empirista*, es la representada por los *Informes Juventud en España*. La autora describe cómo estos estudios

(...) se manejan en un plano relativamente ateórico respecto a la categoría *juventud* o, a lo sumo, sobre unas nociones de “sentido común” respecto de las condiciones de existencia de la misma. La juventud se entiende como un colectivo comprendido en un intervalo de edad, concepción que se justifica por suponer que en el interior del mismo, aunque con lógicas diferencias, se comparte una posición común en la estructura social, y, por extensión, unos valores, creencias y estilos de vida, que son así, los propios del “ser joven” (Cardenal de la Nuez, 2006, p. 3).

Aquí el análisis y la aproximación descriptiva de la juventud se realizan desde variables estadísticas que, en teoría, caracterizan a la juventud como un grupo social homogéneo de población de edades que van de los 16 a los 29 años. La autora se identifica con lo que Wright Mills denominó *empirismo abstracto*: no constan preguntas acerca de la importancia estructural de los problemas a tratar, de interrogantes esenciales que resolver, y, como consecuencia de ello, utilizan las categorías como «variables útiles» para interpretar resultados estadísticos que adquieren relevancia por ser «numerosos, repetibles y mensurables», confiando en que la acumulación de datos de esta naturaleza pueda mejorar nuestro conocimiento de la realidad social.

Esta perspectiva, pues, identifica a los jóvenes y a las jóvenes en una categoría empírica y estadística (14-25 o 29 años generalmente), pero esta categoría empírica no es explicativa por sí misma y ofrece muchas posibilidades para identificar y clasificar individuos (Casal, Masjuan & Planas, 1991, p. 12; Ruiz de Olabuénaga, 1998, p. 44). De hecho, en la literatura existen algunas clasificaciones de la juventud en razón de la edad que va más allá de los 29 años; por ejemplo, la que ofrece Elzo Imaz (2000, p. 143): preadolescencia (12-14 años), adolescencia (15-17 años), jóvenes (18-24 años), juventud prolongada (25-29 años), tardojóvenes (30-35 años).

Desde la segunda perspectiva, la *nominalista*, los estudios « (...)»

cuestionan la existencia de un grupo social identificable con la juventud, o, a lo sumo, aceptan hablar de *juventudes*, más que de *juventud*» (Cardenal de la Nuez, 2006, p. 3). Esta perspectiva parte de la afirmación de Bourdieu sobre la edad:

(...) la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable y que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, como de un grupo constituido, dotado de intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, ya constituye una manipulación evidente. Habría que analizar, al menos, las diferencias entre las juventudes o, simplificando, entre las dos juventudes. (...) Los jóvenes que ya trabajan y los adolescentes de la misma edad (biológica) que son estudiantes (...) En otras palabras, es por un formidable abuso del lenguaje que se pueden subsumir bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen prácticamente nada en común (2000, p. 144).

Bourdieu continúa describiendo (p. 142) la necesidad de poner de manifiesto que «las divisiones entre las edades son arbitrarias (...) La frontera entre juventud y vejez es objeto de luchas en todas las sociedades». Como bien continúa narrando «siempre se es viejo o joven respecto a alguien. Es la razón por la que los cortes, ya sea en las clases de edad, ya sea en las generaciones, son completamente variables y son objetivo de manipulaciones» (*Ibid.*, p. 143).

El desarrollo de la perspectiva *nominalista* en España lo encontramos principalmente en la obra de Martín Criado (1998). El autor plantea en el apartado introductorio su tesis de partida: «la “juventud” no forma un grupo social. Bajo la identidad del nombre “juventud” –bajo la presunta identidad social de todos los incluidos en el arco de edades– se agrupan sujetos y situaciones que sólo tienen en común la edad» (p. 15). La juventud es para este autor «una prenoción», una categoría de sentido común convertida, sin una previa construcción teórica, en categoría sociológica validada mediante la producción de datos estadísticos (p. 15-16). Por tanto, para el profesor Martín Criado «la juventud es un objeto ficticio pero interesante; (...) un despropósito teórico. La juventud es un grupo nominal, sobre el papel: bajo el nombre se recubren situaciones que sólo tienen en común eso: el nombre» (1998, p. 88).

Su propuesta, partiendo de la teoría de los campos de Bourdieu y de la teoría de las generaciones de Mannheim, es analizar «la relación entre los distintos grupos de jóvenes —definidos por su diferente estructura de capital y la trayectoria social— y el sistema escolar y el “mercado de trabajo”» (p. 89). Sin embargo, la autora Cardenal de la Nuez (2006, p. 15) explicita que

(...) la solución terminológica que ofrece (...) para resolver el problema de conceptualización de la juventud no puede ser más insatisfactorio [porque] sustituir el término “juventud” por el de “juventudes” no contribuye a aclarar en absoluto el significado del término, el fenómeno social al que se refiere (*Ibid.*).

En esta segunda perspectiva, otros autores también cuestionan la idea de que la juventud pueda tomarse como una categoría homogénea para el análisis. En este sentido, Elzo Imaz (2000, p. 141) afirma que «no existe la juventud ni la adolescencia como categoría uniforme de análisis (...) No hay adolescencia y juventud, hay adolescentes y hay jóvenes». Insiste en la idea de «(...) ser extremadamente cuidadoso con las afirmaciones generalistas, pues pueden ocultar o difuminar, más que revelar y desvelar, la heterogénea realidad juvenil» (*Ibíd.*).

En consecuencia, no cabría hablar de la juventud como de un grupo social y menos homogéneo, con unas características particulares y una entidad propia, ya que el hecho de ser joven no tendría relevancia en sí mismo y sería algo meramente circunstancial. Hablar de la juventud o de un género de vida juvenil resulta «incompleto si se omite hablar de las múltiples juventudes que, como piezas de mosaico, forman parte del cuadro general de la sociedad española» (Ruiz de Olabuénaga, 1998, p. 301), es decir, no existe una única juventud, puesto que los sujetos jóvenes son muy diversos entre sí, así como tampoco existe una única identidad, ya que ésta «es conferida, mantenida y transformada socialmente, es una construcción social» (Berger y Goffman, cit. en Gónzalez Anleo 2001, p. 16).

Finalmente, el enfoque *transicional* « (...) descarta los esencialismos en torno a la juventud para insistir en la conveniencia de estudiar las transiciones juveniles como parte de los procesos de reproducción y cambio social» (Cardenal de la Nuez, 2006, p. 3). El grupo español que ha desarrollado este enfoque de las transiciones juveniles ha sido el *Gret*<sup>4</sup> (Casal, Masjoan y Planas). Estos autores

(...) defienden la necesidad de abordar la juventud como tránsito hacia la vida adulta desde un punto de vista histórico y biográfico (...) y estudiar las desigualdades sociales en tanto que condicionan las experiencias y las posiciones finales de los jóvenes (*Ibíd.*, p. 20).

En este enfoque es fundamental el estudio de los *itinerarios* y de las *trayectorias*. Los *itinerarios* «o modalidades de transición» (Casal, 2000, p. 59) indican «(...) las distintas posibilidades de realizaciones y adquisiciones de los jóvenes en cuestiones pertinentes al *proceso de emancipación*: logros en formación escolar, experiencias laborales previas, transición profesional, etc.» (*Ibíd.*, p. 58). El término integra « (...) en una sola realidad aspectos de carácter institucional (oportunidades), biográfico (elecciones) y contextual (determinantes sociales)» (*Ibíd.*, p. 58). De forma paralela, las *trayectorias* indican la dirección seguida durante un determinado tiempo en los itinerarios de transición y la posible proyección de los tránsitos a realizar, identificándose en las trayectorias situaciones y contextos que anuncian proyecciones sociales negativas y/o positivas (Casal, 2000).

<sup>4</sup> Grup de Recerca Educació i Treball, de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Así pues, las transiciones juveniles hay que analizarlas como las trayectorias sociales seguidas por los individuos jóvenes insertos en un espacio y un tiempo determinados. Es pertinente articular el nivel estructural de las trayectorias, entendido como la dinámica general de funcionamiento del sistema económico y social; con su dimensión biográfica, es decir, la manera en que se interiorizan, recrean y afrontan los condicionantes estructurales; y con la incorporación de los dispositivos institucionales —Estado, mercado y redes sociales—, donde se matizan y adquieren las propiedades y las tensiones generadas por el sistema económico, y se concretan los contextos de oportunidad en los que toman sentido las prácticas sociales (Cardenal de la Nuez, 2006).

En síntesis, partí de la ambigüedad para concretar el término juventud. Asumí el hecho, ya manifestado en otro lugar (Jiménez Ramírez, 2004) de que la definición social de lo que significa ser joven, más allá de la variable edad —sin duda, un aspecto biológico de las personas—, es una cuestión mucho más compleja que requiere de un análisis social amplio considerando diversos factores y circunstancias, dado que conlleva unas construcciones sociales y unos imaginarios propios, resultado de una serie de prácticas discursivas que definen lo real.

Además, siguiendo a Revilla Castro (2001, p. 118),

(...) esa construcción cultural acerca de los jóvenes está más cerca de unos que de otros. Cuando se habla de juventud en general se tiende a referirse más a los estudiantes que a los trabajadores, más a los chicos que a las chicas, más a la clase media que a la baja. Se trata de un discurso normativo que dice lo que es normal y lo que no lo es dentro de los jóvenes.

En consecuencia, esa construcción social de la juventud tiene consideraciones importantes en la reproducción social y en la legitimación de las posiciones de poder y control de los distintos grupos de edad (Serrano Pascual, 1995, p. 191).

Así pues, tampoco se puede hablar de la juventud como un grupo construido homogéneamente; más bien, hay que considerar a los jóvenes y a las jóvenes en tanto sujetos individuales, con sus propias trayectorias particulares y sus propias biografías, definidas en función de las transiciones que realizan en su proceso de emancipación. Se trata de adquirir progresivamente «un estado transitorio de emancipación personal, que tiene su origen en la inicial dependencia de una familia y su finalización en la independencia como adulto plenamente integrado en la sociedad» (Fernández & Morente, 2002, p. 497). Por tanto, se inicia el proceso de transición como un estado de transitoriedad, de instalación en lo «no definitivo», en el que la persona joven progresivamente va adquiriendo las denominadas responsabilidades adultas.



### 3. Una mirada hacia la construcción de la juventud inmigrante

La aproximación teórica previa refleja, sin lugar a dudas, la dificultad que caracteriza a los estudios sobre juventud en general. Esa complejidad se ve incrementada actualmente si se analiza la inmigración como un fenómeno complejo a conjugar con la juventud, aludiendo al tándem juventud-inmigrante como una categoría analítica sobre la que se está empezando a debatir recientemente en nuestro contexto. Esa preocupación por la juventud-inmigrante está estableciendo la institucionalización de esta categoría social conllevando, de forma paralela también, la instauración de algunas líneas temáticas emergentes en el acercamiento hacia el análisis. Ese interés se visibiliza no sólo como objeto de atención desde el ámbito *científico-investigativo*, sino que también está siendo objeto desde el ámbito *político-social y mediático*.

Por ello, en este apartado me aproximo al debate sobre el estado actual de la categoría juventud-inmigrante en España con la finalidad de reflejar una realidad a debate en nuestro contexto caracterizada, sobre todo, por la imprecisión de la misma en la ciencia social. Como bien ha indicado Prada (2005, p. 185) —aunque, en este caso él la denomina como adolescencia migrante—, «(...) es “inventar” (encontrar) tanto una categoría conceptual con referencia a un sector de población poco descrito como dotarla de contenido, es decir, ponerla en circulación y someterla a debate». Considero además que, como colectivo presente en el entorno social, se está convirtiendo en un tema prioritario que evidencia distintas tendencias de acercamiento al análisis que vincula a los jóvenes y a las jóvenes con la inmigración, ya sea político, social o mediático.

El intento de reflexionar sobre el binomio juventud-inmigrante no está exento de dificultades en el ámbito de la *investigación*. Por un lado, por el cuestionamiento que existe sobre la categoría en sí misma debido a la falta de claridad para delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de la misma para aludir a una población muy diversa. En palabras de Kuehn Dumpiérrez (2007, p. 64) «(...) el concepto de juventud inmigrante está seriamente cuestionado en el mundo académico, tanto o más que el de juventud». Por otro lado, por la existencia de muy pocas investigaciones que hayan abordado la cuestión de la población joven inmigrante, tal y como ha manifestado Cachón (2003a, p. 17). Esta problemática para el análisis de la juventud inmigrante también se puso de manifiesto en una de las primeras investigaciones que abordó la cuestión de la población joven inmigrante en Cataluña, desarrollada por Domingo, Bayona y Brancos (2002).

De hecho, el primer trabajo que aborda específicamente la problemática de la juventud inmigrante en España a nivel general lo desarrolló Cachón



en el 2003<sup>5</sup>. Otras referencias explícitas a los sujetos jóvenes inmigrantes las encontramos en el *Informe Juventud en España 2004*<sup>6</sup>. Este informe ha permitido conocer, por primera vez a nivel nacional, algunas características de los jóvenes y las jóvenes inmigrantes en comparación con los españoles y las españolas, partiendo del criterio de nacionalidad. El actual *Informe Juventud en España 2008* continua con el tema, dedicando parte de su tomo cinco a reflexionar sobre la juventud inmigrante, considerando la dificultad al respecto por tratarse «(...) de un concepto seriamente cuestionado» (López Blasco *et. al.* al 2008, p. 83)<sup>7</sup>.

Los citados estudios muestran una realidad emergente para el análisis de las problemáticas y los retos que plantea este colectivo juvenil inmigrante. Sin embargo, Cachón (2003a, p. 17) ha señalado que «(...) en España no hay juventud inmigrante o, para ser más precisos, que apenas en los últimos años ha comenzado a construirse. Aún no existe en el imaginario social como tal». Esta ausencia de percepción de los individuos jóvenes inmigrantes hace que socialmente «(...) los jóvenes inmigrantes... [sean], en buena medida, invisibles» (*Ibid*). La visibilidad les venía dada por su condición de estudiantes extranjeros dentro de la estructura escolar o como trabajadores y trabajadoras en el mercado laboral pero, como bien acentúa el mencionado autor, «(...) todavía no se han definido socialmente de modo específico en su doble condición de “jóvenes e inmigrantes”» (*Ibid*).

Sin embargo, en la actualidad su visibilidad es creciente en todos los ámbitos de la vida social y cobran una importancia considerable como actores sociales relevantes: consumen, participan en diferentes espacios, forman asociaciones, tienen sus preferencias de ocio y tiempo libre,... Como bien apostilla Cachón (2003a, p. 17)

«(...) es ahora (...) cuando comienzan a asomar otras dimensiones de las personas jóvenes inmigrantes, cuando ya no son sólo estudiantes o trabajadores, sino jóvenes que han constituido hogares y familias que tienen hijos en España, que han de afrontar problemas de salud, que frecuentan los lugares de ocio y salen los fines de semana, que se organizan para jugar deportes colectivos, que se debaten en un conflicto de identidades, que hacen del consumo un espacio privilegiado de su socialización.

---

<sup>5</sup> Véase Cachón, 2003b.

<sup>6</sup> Se puede consultar López Blasco *et. al.*, 2005.

<sup>7</sup> No obstante, es importante evidenciar como cada vez más van apareciendo estudios específicos y publicaciones sobre la juventud inmigrante. En los distintos Congresos Nacionales celebrados en España sobre la Inmigración hemos encontrado algunas publicaciones relacionadas con este hecho social. Concretamente, una aportación de Carrasquilla, Castellanos *et. al.* (2004). También cito otra comunicación de Sánchez, García y Rabadán (2007). Así mismo, se han desarrollado algunas jornadas sobre la temática en cuestión, por ejemplo, las coordinadas por López Sala y Cachón Rodríguez (2007). Recientemente, el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia de Comillas organizó una jornada sobre *Jóvenes hijos de inmigrantes: el proceso de incorporación a la vida adulta*. Finalmente, el equipo de Investigación AREA (Asociación Regional y Europea de Análisis) centra su investigación en la actualidad en las *transiciones al mundo laboral de la juventud inmigrante*. También reseñar la investigación de Pedreño Cánovas (2007).

En consecuencia, es en esta «tercera etapa del ciclo migratorio en España» (Cachón, 2002) cuando se está conformando la «juventud inmigrante» como categoría social que forma parte de esa nueva «España inmigrante» (*Ibid.*) y donde empieza a visibilizarse lo denominado por Terrén (2007, p. 188) como «indicadores de instalación duradera»: agrupaciones familiares, matrimonios, nacimientos de madres y/o padres extranjeros, y porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en el conjunto del país.

Además de considerarse como una categoría a debate en el campo científico, existe un mayor interés sobre la juventud-inmigrante desde que se evidencia su creciente visibilidad en todos los ámbitos de la sociedad, apreciándose un cierto reconocimiento de esta realidad por parte de las instituciones estatales. Concretamente, los sujetos jóvenes inmigrantes se han constituido en un tema de debate *político-social* aunque con visiones y perspectivas diferentes al respecto. Como escribió Martín Criado, «los errores epistemológicos pueden ser aciertos políticos. La juventud es un grupo políticamente interesante» (1998, p. 88); en este caso yo diría que la juventud inmigrante también lo es. Desde el ámbito político su presencia se constata en el hecho de que se les está considerando como un nuevo objeto para la elaboración de políticas públicas, concretadas a nivel nacional, autonómico y local, donde se conjugan los factores de integración, inmigración, admisión y control de flujos y juventud, entre otros. Aludo, desde una perspectiva nacional<sup>8</sup>, a los distintos planes de actuación institucionales que están considerando el fenómeno migratorio juvenil en sus planteamientos, ya sean planes para la inclusión y la integración de la población inmigrante o, más en particular, planes integrales de juventud.

Tomando en consideración los planes integrales o interministeriales de juventud, encuentro algunas referencias a los individuos jóvenes inmigrantes en los mismos. Concretamente, el *Plan de acción global en materia de juventud 2000/2003* (Instituto de la Juventud, 2000) explicitó que «entre los retos para el nuevo siglo» se encontraban los desafíos derivados de la «creciente presencia en España de jóvenes inmigrantes» y estableció un conjunto de medidas y actuaciones públicas que afectaban, bien transversalmente, bien específicamente en su capítulo cinco, a los sujetos jóvenes inmigrantes. El último plan, el *Plan Interministerial de Juventud 2005-2008* (Instituto de la Juventud, 2005) también alude a la población joven inmigrante (p. 24), estableciendo algunas medidas concretas de actuación desde las distintas áreas.

Sin embargo, es en las actuaciones políticas más globales donde existe una mayor atención hacia la inmigración y hacia la gente joven en particular. Los distintos *Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social en el Reino*

---

<sup>8</sup> Aquí me refiero a las actuaciones legislativas y/o políticas más actuales sobre juventud, inmigración y/o integración, sin dejar de considerar que fue fundamentalmente a partir de 1985 cuando el gobierno español inició la regulación en materia de extranjería. Se puede consultar Gregorio (1998).

de España<sup>9</sup> se refieren de forma genérica a conseguir como objetivo prioritario la integración social de la población inmigrante, potenciando actuaciones con inmigrantes en situación o riesgo de exclusión e insistiendo en la regularización de su situación jurídica. En relación con la juventud-inmigrante encuentro una referencia concreta, la recogida en el *II Plan Nacional*, que explicita la importancia de «estudiar la incidencia del fracaso y abandono escolar de las adolescentes, especialmente de las jóvenes inmigrantes». No obstante, en muchas de las medidas y acciones se deja entrever la atención especial a los jóvenes inmigrantes.

El programa Greco (*Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España, 2001-2004*)<sup>10</sup> del Ministerio del Interior (2001), definió una iniciativa global para la regulación de la extranjería y la inmigración y, más en particular, estableció por primera vez una política pública hacia los sujetos «jóvenes inmigrantes» como eje principal. Instituyó programas dirigidos a la juventud inmigrante con el «(...) objeto de evitar la exclusión social y el desarraigo cultural de los jóvenes inmigrantes, impidiendo que se prolonguen las situaciones causantes de desarraigo social».

En el Programa Greco también se regulan e institucionalizan tres órganos consultivos y de colaboración en materia de inmigración; concretamente, el Consejo Superior de Política de Inmigración, el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes y el Observatorio Permanente de la Inmigración<sup>11</sup>. A este último le corresponde la recogida, análisis, estudio y difusión de información relacionada con los movimientos migratorios en España. En concreto, es en el *Anuario Estadístico de Inmigración* donde podemos consultar el registro oficial de presencia de inmigrantes. Relacionado con la juventud, existe una agrupación por distintas categorías y grupos de edad, y los datos constatan el crecimiento en cifras absolutas de las personas jóvenes inmigrantes, su considerable presencia en determinadas ciudades y zonas de España y su incremento constante dentro del sistema educativo<sup>12</sup>.

En la actualidad, el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010* (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007) pretende desarrollar un marco político que promueva la integración de la población inmigrante en nuestro contexto mediante el impulso de políticas públicas. Este Plan recoge diez objetivos generales y se fundamenta en la «igualdad», la «ciudadanía» y la «interculturalidad», como tres principios que inspiran la acción estratégica.

---

<sup>9</sup> Pueden consultarse dichos Planes en las referencias bibliográficas siguientes: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003); Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005); Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006); Ministerio de Trabajo, Política Social y Deporte (2008).

<sup>10</sup> Está publicado en el BOE número 101 del 27 de abril de 2001. Puede consultarse en <http://www.boe.es>.

<sup>11</sup> De forma más específica, la información sobre todas las funciones atribuidas a estos órganos se puede consultar en la web de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, dependiente del Ministerio de Trabajo e Inmigración: <http://extranjeros.mtas.es/es/index.html>.

<sup>12</sup> En el apartado -IV del artículo, profundizo más detenidamente en las características socio-demográficas de la población joven inmigrante.

Señala doce áreas de intervención y hace de la «infancia y la juventud» una de sus áreas de actuación, atendiendo a la participación y a las situaciones de especial vulnerabilidad. Presenta un diagnóstico de la problemática y los retos que la presencia de jóvenes inmigrantes plantea, explicita objetivos específicos coherentes con los objetivos generales del Plan y establece algunos programas de actuación que se concretan en medidas posibles para implementar en el área.

Esas situaciones especiales de vulnerabilidad desembocan, en demasiadas ocasiones, en procesos excluyentes, en el sentido de que se suelen establecer diferenciaciones por el simple hecho de ser inmigrante. A este respecto, la autora Ruiz de Lobera (2004, p. 12) argumenta

(...) la complejidad que encierra el término. El inmigrante es un sujeto construido socialmente y fragmentado institucionalmente; de él se ocupa la Ley de Extranjería, pero también Asuntos Sociales y Trabajo (...) y las políticas culturales e interculturales por tratarse de un portador de nuevas culturas.

Esa vulnerabilidad en los procesos de exclusión también viene determinada por la situación jurídica de los jóvenes y las jóvenes inmigrantes, es decir, por su condición de inmigrantes «con papeles», obteniendo con ello una situación de legalidad en nuestro país, o «sin papeles», pudiendo en este último caso estar empadronados o empadronadas en los municipios aunque sin la documentación en regla<sup>13</sup> y estando excluidos o excluidas de ciertos derechos de la ciudadanía.

Es fundamental la regularización y la obtención del permiso de residencia porque eso implica el reconocimiento de una situación legal en España y les pone en situación para reclamar derechos ciudadanos. Es en esa consideración de la juventud como un proceso complejo de transición hacia la vida adulta, donde las personas jóvenes deben llevar a cabo «(...) la incorporación a la ciudadanía; la conversión de los jóvenes en ciudadanos plenos que, más allá de la adquisición formal de los derechos, incorporen y pongan en práctica las posibilidades reales de su ejercicio» (Bynner et. al, 1997; Jones y Wallace, 1992. Cit. en Morán, 2003, p. 37).

A nivel *mediático*, la inmigración en general también aparece reflejada socialmente, sobre todo por la llegada en pateras a nuestras costas, por ciertos conflictos protagonizados en el espacio público, por la pertenencia a bandas latinas, entre otras muchas. En ciertas ocasiones, esa visibilidad del colectivo juvenil inmigrante está vinculada a la existencia de una situación problemática, construida o imaginada socialmente. En palabras de Pedreño (2007, p. 138) hay una «(...) escenificación pública de las situaciones de conflicto en la que

---

<sup>13</sup> En España no es necesario estar en situación legal para inscribirse en el Padrón de los Ayuntamientos. Toda persona está obligada y tiene derecho a inscribirse en el municipio en el que resida habitualmente. Pero estos datos pueden sobreestimar el volumen de sujetos extranjeros (o españoles) porque puede haber duplicidades en la inscripción o, sobre todo en el caso de las personas extranjeras, pueden estar inscritas algunas que realmente no vivan en España (Informe Juventud en España 2004, p. 16).

están implicados jóvenes inmigrantes». Sin embargo, no siempre «(...) hay problemas o cuestiones juveniles sino problemas sociales que se reflejan o se condensan en los jóvenes» (Lozano, 1994); en este caso, también en los jóvenes inmigrantes. Labrador, Blanco y Ortiz (2007, p. 176) reflexionan al respecto y acuñan el término «mirada tóxica» para hacerse «(...) eco de todas esas situaciones prescritas por el entorno social que suelen recaer en los jóvenes hijos de inmigrantes: problemáticos, peligrosos, usurpadores de plazas escolares, pandilleros...» (*Ibíd.*).

Si hago una recapitulación del apartado, subrayo la importancia de la juventud-inmigrante como categoría imprecisa en su delimitación pero que está en proceso de debate y construcción como un objeto de investigación científica. Específicamente, se vislumbra como una línea temática de acción emergente dentro del campo de la investigación en general y de los estudios de juventud en particular, aunque en la actualidad los estudios sobre el tema sean escasos por la recién llegada masiva de los flujos migratorios.

Esta situación, en cierta medida novedosa, es visible a nivel social y está presente en los medios de comunicación y en el imaginario social. Ello ha propiciado la instrumentalización de la juventud inmigrante como objeto de debate e intervención desde las políticas públicas, pretendiendo de forma general, entre otras cuestiones, el control y la regulación de los flujos migratorios, la integración de la población joven inmigrante así como el acceso a los derechos y a la nacionalidad. En palabras de Terrén (2007, p. 191) tenemos «(...) un campo de investigación emergente, protagonizado por un objeto históricamente novedoso, políticamente sensible y metodológicamente escurridizo (...) un objeto verdaderamente “difícil”».

#### **4. Los sujetos jóvenes inmigrantes en España: una realidad heterogénea y diversa**

En este último apartado presento una descripción de las características socio-demográficas de la población joven inmigrante en nuestro contexto, en la que expongo una radiografía general sobre el tema, cuestión necesaria para bosquejar inicialmente sobre la evidente realidad de configuración del fenómeno migratorio juvenil, aunque es obvio que con ello no ofrezco un análisis de toda la complejidad existente. En este apartado me delimitaré a describir algunas cuestiones socio-demográficas, tales como quiénes y cuántos son los individuos jóvenes, su pertenencia a un régimen de residencia<sup>14</sup> o a

---

<sup>14</sup> Para la población extranjera que reside en España existe un Régimen Comunitario y un Régimen General. El primero se aplica a los extranjeros nacionales de países de la Unión Europea, del Espacio Económico Europeo y de la Confederación Suiza, así como a sus familiares y a los familiares de los españoles que sean nacionales de terceros países. El Régimen General se aplica a los demás extranjeros nacionales de terceros países, salvo que les sea de aplicación el Régimen Comunitario por ser familiares de de ciudadanas o ciudadanos comunitarios. Aquí la autorización de residencia puede ser temporal o permanente. El Régimen General incluye países del Resto de Europa, África, Iberoamérica, América del Norte, Asia, Oceanía y Apátridas y No Consta.

otro (régimen comunitario o régimen general), su nacionalidad, la distribución territorial en España por Comunidades Autónomas, así como su importante presencia por motivos de estudios en nuestro país.

Para aportar esta sucinta panorámica he consultado las fuentes oficiales disponibles, bien el Ministerio de Trabajo e Inmigración<sup>15</sup> o bien el Instituto Nacional de Estadística (INE)<sup>16</sup>. El Ministerio proporciona la información en el *Anuario Estadístico de Inmigración 2008*, dependiente de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, y aporta datos acerca de las personas extranjeras residentes en situación regular en España que tienen una tarjeta o autorización de residencia en vigor, en una fecha determinada, referidos esos datos anualmente siempre a 31 de diciembre. El INE, por su parte, ofrece los datos del Padrón Municipal de habitantes publicados anualmente y referidos al 1 de enero de cada año, en este caso, de 2009. Aporta información sobre el número de personas extranjeras empadronadas y sus principales características socio-demográficas<sup>17</sup>.

Los datos reflejados en los distintos *Anuarios*<sup>18</sup> indican el crecimiento en cifras absolutas del número de sujetos jóvenes extranjeros en nuestro país, constituyéndose en la actualidad como unos de los protagonistas de los flujos migratorios. De hecho, durante este último año el número de personas jóvenes extranjeras residentes, de ambos sexos, ha aumentado en 119.850 personas. Así, hay 1.282.837 individuos jóvenes extranjeros residentes, de ambos sexos, entre 15 y 29 años, representando un 28,67% sobre el total de personas extranjeras residentes<sup>19</sup> de todas las edades, siendo mujeres jóvenes un 13,84% y varones jóvenes un 14,83%. Según Recaño y Domingo (cit. en Domingo & Bayona, 2007) los procesos de regularización acontecidos en España produjeron un posible «efecto llamada» que propició la anticipación de proyectos migratorios ya existentes, así como la reagrupación familiar, lo que conllevó un notable rejuvenecimiento de la población extranjera residente en nuestro país.

<sup>15</sup> La consulta del *Anuario Estadístico de Inmigración 2008*, así como de todos los Anuarios elaborados desde 1996 en adelante, se puede realizar en la dirección electrónica del Ministerio de Trabajo e Inmigración. Consultado el 3 del 8 del 2009, en el URL, <http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Anuarios/>. La última actualización se refiere a 15-07-2009.

<sup>16</sup> En adelante INE. La consulta de los datos del Instituto Nacional de Estadística se puede realizar vía on-line en el URL <http://www.ine.es/>

<sup>17</sup> Se puede consultar la nota a pie de página Nº 13, en la que se explicita que para estar empadronado en un Ayuntamiento no es necesario estar en situación legal en España.

<sup>18</sup> Se puede constatar cómo desde el principio no ha existido un criterio de clasificación igual en las edades de la población, pudiendo observarse que hasta el año 2002 la clasificación era «de 16 a 18 años; de 19 a 24 años; de 25 a 44 años». Desde el 2003 hasta el 2006 la información por edad aparece desglosada «de 15 a 19 años; de 20 a 24 años; de 25 a 34 años». Finalmente, en los dos últimos anuarios correspondientes al año 2007 y 2008 la clasificación queda «de 15 a 19 años; de 20 a 24 años; de 25 a 29 años; y de 30 a 34 años», unificando los grupos quinquenales de edad según la edad fijada oficialmente para el estándar de juventud.

<sup>19</sup> Durante el desarrollo de este apartado siempre hago referencia a jóvenes extranjeros o extranjeras, residentes a 31 de diciembre de 2008, entre 15 y 29 años de edad y/o a sus respectivos quinquenios (15-19, 20-24, 25-29), excepto en la información proporcionada por el INE en la que me refiero a jóvenes de esos mismos quinquenios pero que están sin regularizar.



Esos sujetos jóvenes extranjeros que viven en España son mayoritariamente los pertenecientes al régimen general (16,51%) aunque también están presentes en el régimen comunitario (12,16%) existiendo, por tanto, un peso desigual entre ambas formas de ser residente, así como una gran variedad de nacionalidades, como lo describo más adelante. Según los grupos quinquenales de edad, se observan diferencias entre los tres quinquenios que componen el grupo de 15 a 29 años. El grupo 25-29 años es el más numeroso y a él pertenecen casi la mitad del total de jóvenes entre 15 y 29 años, hecho que se cumple también para el régimen general y comunitario. Algunos de estos datos aparecen explicitados en la tabla 1.

**Tabla 1.- Extranjeros en España según régimen de residencia y grupos de edad (a 31 de diciembre de 2008). Ambos sexos.**

	Total		Régimen General		Régimen Comunitario	
	Número	%	Número	%	Número	%
<b>Total residentes extranjeros</b>	4.473.499	100	2.679.270	59,89	1.794.229	40,11
<b>De 15-19 años</b>	245.915	5,5	173.041	3,86	72.874	1,62
<b>De 20-24 años</b>	416.331	9,3	208.113	4,65	208.218	4,65
<b>De 25-29 años</b>	620.591	13,87	357.444	8	263.147	5,89
<b>Total jóvenes 15-29 años</b>	1.282.837	28,67	738.598	16,51	544.239	12,16

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos del *Anuario Estadístico de Extranjería 2008*.

Si contrasto estos datos generales especificados en el *Anuario* con los del INE<sup>20</sup>, que recoge los datos del censo de toda la población española, contemplando el empadronamiento de extranjeros, incluidos los denominados «inmigrantes sin papeles», observo cómo el total de población extranjera es muy superior, cuestión que también se aprecia para la población joven. De ese total de personas extranjeras censadas, 1.605.387 son jóvenes de ambos sexos y representan el 28,67%, existiendo una mayor representación a medida que avanzamos en el rango de edad. En función del sexo, las mujeres jóvenes son algo más representativas que los varones jóvenes (29,54% vs. 27,91%). Estas diferencias se observan para otra información que se quiera consultar y las mismas, en cierta medida, se deben al distinto criterio utilizado para la cuantificación así como a las fechas de referencia y al proceso metodológico utilizado en la construcción de los datos.

La profundización en otra información del *Anuario* considerando el análisis por sexo y atendiendo a los grupos de edad quinquenal y al régimen

<sup>20</sup> Los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística se refieren al *Avance del Padrón a 1 de enero de 2009. Datos provisionales*, publicados el 3 de junio de 2009. Consultado 21 del 8 del 2009, en el URL, <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&paht=%2Ft20%2Fe245&file=inebase&L=0>.



*de residencia*, nos indica que sobre el total de residentes los varones superan a las mujeres. Sin embargo, si el total es desglosado por grupos quinquenales de edad, la información sobre población joven extranjera indica que las mujeres tienen un porcentaje algo superior en cada uno de los tres quinquenios analizados y suponen, por tanto, un porcentaje total superior al de los varones (30,05% vs. 27,57%). Tanto para ellas como para ellos se observa una tendencia similar en cuanto al incremento del número de personas jóvenes extranjeras, a medida que avanzamos en el tramo de edad 15-29 años y, dentro del mismo, en sus tres quinquenios considerados.

Como describe Prada (2005), el fenómeno migratorio hay que considerarlo no sólo en función de la edad sino que también hay que empezar a pensarlo desde una perspectiva de género. En función de la edad, hay grupos que, en el caso «(...) de los sectores migrantes se caracterizan por tener más presencia de “jóvenes-adultos”» (*Ibid.*, p. 185). El análisis de la información determina cómo del total de población joven inmigrante casi la mitad se sitúan en el quinquenio 25-29 años. Por otra parte, la consideración del género se debe hacer pensando que la visión sobre la inmigración se ha construido con base en un «(...) perfil típico de varón, joven y trabajador» (*Ibid.*). Sin embargo, esa construcción parece que empieza a modificarse desde que la feminización de la inmigración empieza a constituirse en los actuales procesos migratorios (López Blasco, 2007; Cachón, 2007). Anteriormente, autoras como Parella (2003, p. 107) han afirmado que «(...) las mujeres están cada vez más presentes en las migraciones internacionales (...) de hecho, la feminización de los flujos constituye uno de los rasgos principales de los movimientos migratorios actuales».

Si los datos en función del *sexo* se analizan por *régimen de residencia* se observa que el régimen de residencia mayoritario para ambos sexos es el general, en detrimento del comunitario. Se aprecia una presencia algo mayor de ellas tanto en el régimen general (17,31% vs. 15,86%) como en el comunitario (12,74 % vs. 11,70%), existiendo un porcentaje creciente a medida que avanzamos en el rango de edad 15-29 años y, por tanto, en sus respectivos quinquenios. Puede consultarse la tabla 2.

**Tabla 2.- Extranjeros en España según régimen de residencia, sexo y grupo de edad (a 31 de diciembre de 2008).**

MUJERES						
	Total		Régimen general		Régimen comunitario	
	Número	%	Número	%	Número	%
<b>Total mujeres residentes</b>	2.059.252	100	1.243.873	60,40	815.379	39,60
<b>De 15-19 años</b>	115.116	5,59	79.927	3,88	35.189	1,71
<b>De 20-24 años</b>	207.534	10,07	103.873	5,04	103.661	5,03
<b>De 25-29 años</b>	296.294	14,39	172.703	8,39	123.591	6
<b>Total mujeres jóvenes 15-29 años</b>	618.944	30,05	356.503	17,31	262.441	12,74
VARONES						
	Total		Régimen general		Régimen comunitario	
	Número	%	Número	%	Número	%
<b>Total varones residentes</b>	2.407.716	100	1.429.322	59,36	978.394	40,64
<b>De 15-19 años</b>	130.769	5,43	93.088	3,86	37.681	1,56
<b>De 20-24 años</b>	208.776	8,67	104.221	4,32	104.555	4,34
<b>De 25-29 años</b>	324.269	13,47	184.720	7,68	139.549	5,8
<b>Total varones jóvenes 15-29 años</b>	663.814	27,57	382.029	15,86	281.785	11,70

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos del *Anuario Estadístico de Extranjería 2008*.

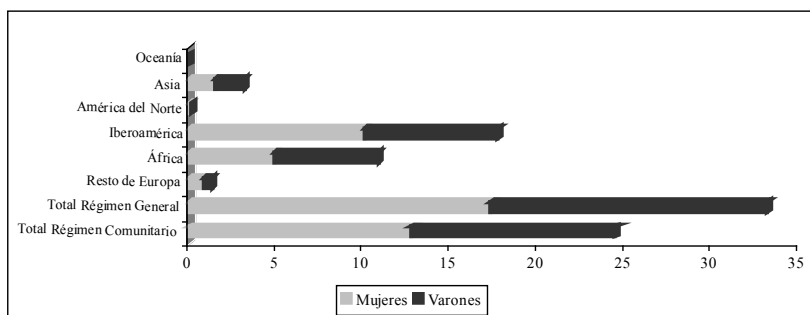
La distribución de la población joven extranjera según *nacionalidad*, *sexo* y *régimen de residencia*, indica que las jóvenes mujeres extranjeras residentes entre 15-29 años en la *Europa Comunitaria* suponen el 12,74% y proceden mayoritariamente de Rumanía (6,53%), seguida de Bulgaria, Italia, Polonia, Portugal, Francia, Reino Unido y Alemania, y de otros países con porcentajes más minoritarios. Por el contrario, los jóvenes varones residentes alcanzan el 11,70% y proceden también en su mayoría también de Rumanía (6,25%), Italia, Bulgaria, Portugal, Polonia, Francia, Reino Unido y Alemania, seguidas por otras nacionalidades con cifras menos abundantes.

Así pues, la presencia de ambos sexos entre los 15-29 años en la *Europa Comunitaria* es muy similar, aunque es cierto que ellas superan en un 1,04% a los jóvenes varones. Con un porcentaje muy superior, Rumanía es la primera nacionalidad de procedencia de mujeres y varones jóvenes, seguida de otros países con cifras no superiores al 1%. Destaco que la mayor presencia de mujeres y varones jóvenes de nacionalidad rumana y búlgara pertenece a dos países que recientemente han entrado en la Unión Europea, concretamente en el año 2007.

En el *régimen general* la *nacionalidad* de las personas jóvenes extranjeras es mucho más variopinta. Por un lado, en el caso de la población joven femenina existe un 17,31% de ellas entre los 15-29 años. Las jóvenes de Iberoamérica son un 10,06% y los países de procedencia son Ecuador y Colombia en su mayoría, seguidos por Perú, Bolivia y República Dominicana básicamente. Les siguen las jóvenes procedentes del continente africano (4,89%), mayoritariamente de Marruecos (4,07%). Las jóvenes asiáticas son un 1,48% y proceden fundamentalmente de China. Del Resto de Europa sólo existe presencia femenina de un 0,79% y procede de Ucrania y Rusia. Finalmente, residen mujeres jóvenes de América del Norte, sobre todo Estados Unidos y de Oceanía —de Australia—, aunque su presencia es muy minoritaria.

Por otro lado, la población joven masculina en el régimen general entre 15-29 años asciende al 15,86%. Son mayoritarios los jóvenes de Iberoamérica que residen en España con un 7,64% y proceden significativamente de Ecuador y Colombia, seguidos en menor proporción por Perú, República Dominicana, Bolivia y Argentina. Les siguen varones de nacionalidad africana (5,97%), cuya procedencia es fundamentalmente de Marruecos (4,78%) seguida por Senegal, Argelia, Gambia y Mali, entre otros, aunque con porcentajes que no llegan al 0,5%. La residencia de jóvenes varones asiáticos desciende al 1,67% y son originarios sobre todo de China, aunque también hay una presencia menor de Pakistán e India, entre otros. De la Europa no comunitaria sólo hay una población de 0,51% de jóvenes varones residentes de nacionalidad ucraniana, sobre todo, aunque en menor proporción de nacionalidad rusa. Finalmente, existe una minoría casi imperceptible de jóvenes de América del Norte, sobre todo de Estados Unidos y de Oceanía, concretamente de Australia. La representación de la zona geográfica de procedencia en función del sexo aparece reflejada en el gráfico 1.

**Gráfico 1.- Porcentajes de jóvenes extranjeros y extranjeras residentes según sexo, grupo de edad 15-29 años, régimen de residencia y zonas geográficas según el régimen general.**

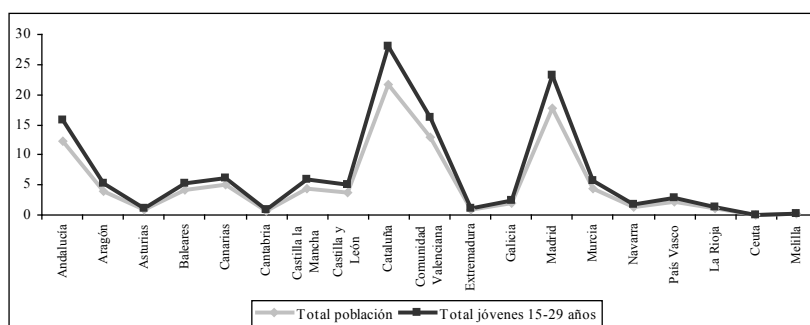


**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos del *Anuario Estadístico de Extranjería 2008*.

Por tanto, existe una distribución que no es homogénea según *sexo* en el *régimen general* puesto que, sobre el total del rango de edad 15-29 años, las jóvenes superan ligeramente a los varones. Según las zonas geográficas de procedencia también existen diferencias. Entre los jóvenes varones el porcentaje de iberoamericanos es menor que entre las mujeres (7,64% frente al 10,06%) y mayor el peso de los africanos (5,97% de varones y 4,89% de mujeres), existiendo una población mayoritariamente joven de varones y mujeres de Iberoamérica y África, dado que la procedencia asiática para ambos sexos desciende considerablemente. En España residen personas jóvenes extranjeras de más de ochenta nacionalidades en este régimen. De ellas, sobre todo, Ecuador, Colombia y Marruecos aglomeran la mayor representación de población joven extranjera en nuestro país, seguidas por Perú, Bolivia, República Dominicana, Argentina, Senegal, Argelia, China, Ucrania y Rusia, entre otros países con unos porcentajes de representación muy, muy minoritarios.

La distribución territorial de la inmigración por *Comunidades Autónomas* es desigual entre las mismas siendo Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía las que mayor población acogen de residentes extranjeros, tanto para la población en general como para el total de población juvenil de ambos sexos, seguidas en menor medida por Canarias, Murcia, Castilla la Mancha y Baleares. Las restantes, tienen porcentajes muy minoritarios. Sobre el 28,67% del total de jóvenes es Cataluña (6,28%) la que lidera el porcentaje de población residente joven seguida por Madrid, Andalucía y Comunidad Valenciana. Para visualizar la información podemos consultar el gráfico 2.

**Gráfico 2.- Distribución de la población extranjera por Comunidades Autónomas. Porcentaje total y porcentaje de población joven (15-29 años).**

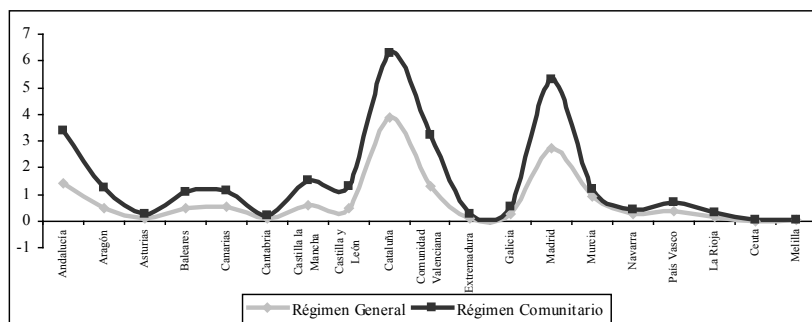


**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos del *Anuario Estadístico de Extranjería 2008*.

En función del *sexo*, la distribución sigue el mismo patrón por Comunidad

descrito anteriormente con la salvedad de que el sexo arroja un saldo positivo algo sensiblemente más mayoritario para ellas en las diferentes regiones aunque dentro de un cierto equilibrio porcentual. En todas las Comunidades Autónomas hay jóvenes residentes de la *Europa Comunitaria y del régimen general* aunque con una presencia diferente. Considerando ambos sexos conjuntamente son muy similares los porcentajes totales de jóvenes que viven en un régimen y otro (14,38% frente al 14,29%). Como ya hemos mencionado, Cataluña, Madrid, Andalucía y Comunidad Valenciana son las Comunidades que acogen a una mayor cantidad de jóvenes residentes, tanto del régimen comunitario como del general, aglutinando esas cuatro Comunidades el 9,31% sobre el 14,29% del total que hay en el régimen general y el 8,87% sobre el 14,38% del total que hay en el régimen comunitario. Se puede consultar la información en el gráfico 3.

**Gráfico 3.- Porcentajes de jóvenes extranjeros residentes según régimen de residencia por Comunidad Autónoma. Ambos sexos y grupo de edad 15-29 años.**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos del *Anuario Estadístico de Extranjería 2008*.

Son numerosas también las personas jóvenes extranjeras que tienen autorización de estancia por *estudios*. Del total de población en estas circunstancias, el 67,3% de jóvenes entre 15 y 29 años están estudiando en España, perteneciendo de forma mayoritaria al régimen general, existiendo una minoría casi imperceptible en el régimen comunitario. La residencia por estudios de personas jóvenes en esas edades es, de forma significativa, de Iberoamérica (36,58%), tanto de Méjico, como de Colombia y Brasil; seguida por porcentajes menores de Asia —sobre todo China y Japón—, de África —en su mayoría marroquíes—, de América del Norte y Resto de Europa, fundamentalmente. En función del *sexo*, existe un número superior de mujeres residentes por motivos de estudio, tanto en el cómputo total como en el tramo 15-29 años, y la presencia es abrumadora en el régimen general para ambos sexos.

En conclusión, la juventud inmigrante está configurándose en nuestro país, ocupando un porcentaje nada irrelevante sobre el total de la población y observándose un continuo crecimiento de jóvenes de ambos sexos, independientemente de la fuente consultada, ya sea el *Anuario* o el *INE*. No obstante, ellas van ocupando mayor representatividad, considerando como importante el factor género en los procesos migratorios juveniles. Existe mayor presencia en el régimen general que en la Europa comunitaria y el quinquenio de edad 25-29 es el más representativo con casi la mitad del total de jóvenes.

También es importante indicar que no representa una realidad homogénea. Por el contrario, esta breve descripción de las características socio-demográficas nos indica que estamos ante una población heterogénea y diversa que se concreta en un mosaico de países de origen, visibilizándose una diversificación de orígenes nacionales, ya sean de la Unión Europea, de la Europa no comunitaria o del resto del mundo. La mayor presencia corresponde a jóvenes de Iberoamérica, con mayor presencia femenina que masculina, y a jóvenes de África, con mayor representatividad de ellos que de ellas, aunque en general existen jóvenes residentes de más de cien nacionalidades.

Esa diversidad juvenil extranjera está distribuida territorialmente por todas las Comunidades Autónomas aunque la mayor concentración está en Cataluña, Madrid, Andalucía y Comunidad Valenciana. Su presencia también es muy importante si consideramos el número significativo de jóvenes que tienen autorización de residencia por motivos de estudios. Pertenecen mayoritariamente al régimen general, sobre todo de Iberoamérica aunque, en general, con mayor presencia de las mujeres jóvenes.

## **5. Conclusiones**

He argumentando y justificado reflexivamente el fenómeno migratorio como algo relativamente reciente, situación que contempla retos importantes en nuestro contexto social en relación, en este caso que nos ocupa, con la juventud. Si el concepto de juventud requiere de un análisis teórico para su delimitación no exento de dificultad, la situación se evidencia aún más compleja si conjugamos el tándem juventud-inmigración como binomio en construcción para caracterizar una categoría imprecisa aún en el ámbito de las Ciencias Sociales.

No obstante, existe evidencia de la configuración de la población juvenil inmigrante en nuestra realidad social, hecho que ha permitido su consideración como campo emergente para la investigación; y se ha instrumentalizado como objeto de debate e intervención desde las políticas públicas, con la creación de distintos planes o programas de actuación globales relacionados con la integración. Existe constatación del aumento de la población joven inmigrante en España aunque, eso sí, el dato varía según la fuente consultada, hecho que refleja la permanencia en nuestro país de jóvenes sin regularizar. El fenómeno

migratorio juvenil refleja un mosaico de nacionalidades y la tendencia se inclina en la consideración de la feminización de la inmigración en el ámbito juvenil.

Sirvan estas líneas, pues, como contribución a evidenciar el estado de la cuestión sobre la juventud-inmigrante como campo de investigación emergente, políticamente interesante y socialmente establecida y visible en distintas esferas sociales y, más específicamente, en el sistema educativo.

### Lista de referencias

- Aranguren, J. L. (1982). Bajo el signo de la juventud. Madrid: Salvat.
- Aries, Ph. (1973). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.
- Arranz Villalta, E. (1982). «Análisis de la situación actual de la juventud». *Documentación Social*, (46), pp. 11-26.
- Ayerdi, P. M. & Taberna, F. (1991). Juventud y empleo: una aproximación descriptiva. Madrid: Editorial Popular.
- Beltrán, M.; García Ferrando, M.; González-Anleo, J.; López Pintor, R.; Toharia, J. J. (1984). Informe sociológico sobre la juventud española, 1960/82. Madrid: Ediciones SM.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). La reproducción. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2000). «La juventud sólo es una palabra». En P. Bourdieu, Cuestiones de sociología, (pp. 142-153). Madrid: Istmo.
- Bynner, J., Chisholm, I. & Furlong, A. (Eds.) (1997). Youth, citizenship and social change in an European context. Aldershot: Ashgate.
- Cachón Rodríguez, L. (2002). «La formación de la “España inmigrante”: mercado y ciudadanía» [Versión electrónica], *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (97), pp. 95-126. Consultado el 20 del 7 del 2009, en el URL, [http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_097\\_06.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_097_06.pdf).
- Cachón Rodríguez, L. (2003a). «Desafíos de la “juventud inmigrante” en la nueva “España inmigrante”» [Versión electrónica], *Revista de Estudios de Juventud, Madrid*, (60), pp. 9-32. Consultado el 30 del 7 del 2009, en el URL, <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=1408152728&menuId=1408152728>.
- Cachón Rodríguez, L. (2003b). Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. [Versión electrónica] Consultado el 30 del 7 del 2009, en el URL, <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1427456936&menuId=686639162>.
- Cachón Rodríguez, L. (2003c). «La inmigración en España: los desafíos de la construcción de una nueva sociedad». *Revista Migraciones*, (14), pp. 219-



- 304.
- Cachón Rodríguez, L. (2005). «Inmigrantes jóvenes en España» [Versión electrónica]. En A. López, L. Cachón y D. Comas. Informe Juventud en España 2004, Madrid, Instituto de la Juventud de España, pp. 697-799. Consultado el 30 del 7 del 2009, en el URL, <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1729623244>.
- Cachón Rodríguez, L. (2007). «El Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010 y la juventud inmigrante». En L. Cachón Rodríguez & A. López Sala (Coords.), Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración, (pp. 45-63). Canarias: Gobierno de Canarias, Dirección General de Juventud.
- Cardenal de la Nuez, M. E. (2006). El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible. Madrid: CIS y Siglo XXI de España Editores.
- Carrasquilla Coral, C.; Castellanos Ortega, M. L. et al. (2004): «Jóvenes inmigrantes: diferenciaciones, expectativas, segregaciones». 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y participación (Girona, 10-13 de noviembre de 2004).
- Casal, J.; Masjuan, J. M. & Planas, J. (1991). La inserción social y profesional de los jóvenes. Madrid: Cide.
- Casal, J. (2000). «Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas sobre juventud», en L. Cachón Rodríguez (dir.), Juventudes y empleos: perspectivas comparadas, (pp. 49-73). Madrid: Instituto de la Juventud-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Corraliza Rodríguez, J. A. (1985). «Los jóvenes, ¿víctimas o amenaza?» *Documentación Social*, (58), pp. 9-27.
- De Prada, M. Á. (2005). «¿"Invención" de la adolescencia?», en Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Congreso Ser adolescente hoy, libro de ponencias, (pp. 185-195). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- De Zárraga, J. L. (1985). Informe Juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad. Madrid: Instituto de la Juventud.
- De Zárraga, J. L. (1988). Informe Juventud en España, 1988. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Díez del Río, I. (1982). «La contracultura». *Revista de Estudios de Juventud*, (6), pp. 101-132.
- Domingo, A.; Bayona, J. & Brancós, I. (2002). Migrations internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut.
- Domingo, A. & Bayona, J. (2007). «Perfil sociodemogràfic de los jóvenes de nacionalidad extranjera en España y las Islas Canarias», en L. Cachón Rodríguez & A. López Sala (Coords.) Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración, (pp. 12-26). Canarias: Gobierno de Canarias, Dirección General de Juventud.
- Elzo Imaz, J. (2000). El silencio de los adolescentes. Lo que no cuentan a sus

- padres. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Erikson, E. H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (1989). «Efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta», en J. R. Torregrosa, J. Bergere & J. L. Álvaro, *Juventud, Trabajo y Desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Fernández Esquinas, M. & Morente Mejías, F. (2002). «La juventud andaluza». En E. Moyano Estrada & M. Pérez Iruela (Coords.), *La sociedad andaluza [2000]*, (pp. 497-521). Córdoba: Instituto de Estudios Sociales de Andalucía.
- Furnham, A. & Gunter, B. (1989). *The anatomy of adolescence: Young people's social attitudes in Britain*. London & New York: Routledge.
- Gil Calvo, E. & Menéndez Vergara, E. (1985). *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- González Anleo, J. (2001). «La construcción de las identidades de los jóvenes», *Documentación Social*, (124), pp. 13-30.
- González Blasco, P. et al. (1990). *Jóvenes españoles 89*. Madrid: Ediciones SM, Fundación SM.
- Gregorio Gil, C. (1998). *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a secondary school*. Londres: Routledge.
- Instituto de la Juventud (2000). *Plan de Acción Global en materia de Juventud 2000-2003*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Instituto de la Juventud (2005). *Plan Interministerial de Juventud 2005-2008. Un compromiso con el protagonismo de la juventud*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Instituto Nacional de Estadística (2009). *Padrón Municipal de Habitantes*. Consultado el 25 de agosto de 2009, en el URL: <http://www.ine.es/>
- Jiménez Ramírez, M. (2004). *La exclusión social en el Estado del bienestar: estudio comparado de los jóvenes europeos al finalizar la escolaridad obligatoria*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Jones, G. & Wallace, C. (1992). *Youth, family and citizenship*. Buckingham: Open University Press.
- Kuehn Dumpiérrez, R. (2007). «¿Jóvenes o inmigrantes? Inmigración, juventudes y planificación social en Canarias». En L. Cachón Rodríguez y A. López Sala (Coords.). *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*, (pp. 64-90). Canarias: Gobierno de Canarias, Dirección General de Juventud.
- Labrador Fernández, J.; Blanco Puga, M. R. & Ortiz Valdez, M. A. (2007). «La incorporación a la vida adulta de los hijos de inmigrantes: un modelo abierto». En L. Cachón Rodríguez & A. López Sala (Coords.) *Juventud e*

- inmigración. Desafíos para la participación y la integración, (pp. 172-185). Canarias: Gobierno de Canarias, Dirección General de Juventud.
- López Blasco, A. et al. (2005). Informe Juventud en España 2004. Madrid: Instituto de la Juventud. [Versión electrónica] Consultado el 20 del 6 del 2009, en el URL,  
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1729623244>
- López Blasco, A. et al. (2008). Informe Juventud en España 2008. Madrid: Instituto de la Juventud. [Versión electrónica] Consultado el 20 del 6 del 2009, en el URL,  
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=1627100828&menuId=1627100828>
- López Blasco, A. (2001). «Jóvenes en la segunda modernidad: ¿a quién le interesan sus conocimientos, su preparación?». En A. López Blasco & J. Hernández Aristu (Comp.), Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes, (pp. 15-34). Valencia: Nau Llibres.
- López Blasco, A. (2007). «¿Qué necesitamos saber de la “juventud inmigrante”? Apuntes para la investigación y la política». En L. Cachón Rodríguez y A. López Sala (Coords.), Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración, (pp. 27-44). Canarias: Gobierno de Canarias, Dirección General de Juventud.
- López Jiménez, M. A. (1989). «Los jóvenes aragoneses. Inserción laboral y desempleo». En J. R. Torregrosa, J. Bergere & J. L. Álvaro, Juventud, trabajo y desempleo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Lozano i Soler, J. M. (1994). «¿De qué hablamos cuando hablamos de los jóvenes?». Documentación Social, (95), pp. 37-52.
- López Sala, A. M. & Cachón Rodríguez, L. (2007) (coords.). *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y para la integración*. Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales.
- Martín Criado, E. (1998). Producir la juventud. Madrid: Istmo.
- Martín Serrano, M. (1992). Historia de los cambios de las mentalidades de los jóvenes entre 1960 y 1990. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). V Plan Nacional para la Inclusión Social del Reino de España (2008-2010). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Ministerio del Interior (2001). Programa Global de Regulación y coordinación de la Extranjería y la Inmigración (Greco). Madrid: Ministerio del Interior. BOE N° 101, de 27 de abril de 2001.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2008). Anuario Estadístico de la Inmigración 2008. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Consultado el 17 del 8 del 2009, en el URL,  
<http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Anuarios/Anuario2008.html>
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003). II Plan Nacional de Acción

- para la Inclusión Social del Reino de España (2003-2005). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005). III Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2005-2006). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). IV Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2006-2008). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). Plan estratégico ciudadanía e integración 2007-2010. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Consultado el 1 del 8 del 2009, en el URL, <http://www.mtas.es/es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/indice.htm>
- Montoro Romero, R. (1989). «La subcultura juvenil bajo el efecto del desempleo. Una contradicción sociológica», en J. R. Torregrosa, J. Bergere & J. L. Álvaro, *Juventud, Trabajo y Desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Morán, M. L. (2003). «Jóvenes, inmigración y aprendizajes de la ciudadanía» [Versión electrónica], *Revista de Estudios de Juventud, Madrid*, (60), pp. 33-48. Consultado el 2 del 2 del 2009, en el URL, <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=1408152728&menuId=1408152728>
- Moya, C. (1983). «Informe sobre la juventud contemporánea». *De juventud*, 9, pp. 25-52.
- Parella Rubio, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Pedreño Cánovas, A. (2007). «Jóvenes españoles e inmigrantes en el espacio público: una investigación sobre la realidad murciana», en L. Cachón Rodríguez & A. López Sala (Coords.), *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*, (pp. 137-157). Gobierno de Canarias: Dirección General de Juventud,.
- Piaget, J. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prieto, C. (1989). «Crisis de empleo y fenómeno juvenil», en J. R. Torregrosa, J. Bergere & J. L. Álvaro. *Juventud, Trabajo y Desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Revilla Castro, J. C. (2001). «La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular», *Papers*, N° 63/64, pp. 103-122.
- Ruiz de Olabuénaga, J. I. (1998). (dir.) *La juventud liberta. Género y estilos de vida de la juventud urbana española*. Bilbao: Fundación B.B.V.
- Ruiz de Lobera Pérez-Mínguez, M. (2004). «Inmigración, diversidad, integración social: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante» [Versión electrónica], *Revista de Estudios de Juventud, Madrid*, (66), pp. 11-21. Consultado el 1 del 8 del 2009, en el URL, <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=1408152728&menuId=1408152728>

- Sánchez Lázaro, A. M., García Martínez, A. & Rabadán Rubio, J. A. (2007). «Integración social de los inmigrantes en los espacios de ocio» [Versión electrónica], en el V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y Desarrollo Humano. Consultado el 7 del 8 del 2009, en el URL, <http://www.adeit.uv.es/inmigration2007/index.php>
- Sanchís Gómez, E. (1991). De la escuela al paro. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Scheunpflug, A. & Gängler, H. (1991). «Les jeunes. Quelles voies praticables», *Revue Internationale de Service Social*, (1-2).
- Serrano Pascual, A. (1995). «Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis de mercado de trabajo», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (72), pp. 177-199.
- Sherif, H. (1984). «Social interaction in individual development», en W. Doise & A. Palmonari (Eds.). *Social interactions in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press & Maison des Sciences de l'Homme.
- Souto Koustrín, S. (2007). «Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis» [Versión electrónica], *Historia Actual Online*, (13), pp. 171-192. Consultado el 30 del 6 de 2009, en el URL, <http://www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue13/esp/v1i13c14.pdf>
- Terrén Lalana, E. (2007). «Adolescencia, inmigración e identidad». En L. Cachón Rodríguez & A. López Sala (Coords.), *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*, (pp. 186-203). Canarias: Gobierno de Canarias, Dirección General de Juventud.
- Torregrosa, J. R. (1972). *La juventud española. Conciencia generacional y política*. Barcelona: Ariel.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House. (Traducción al español: *Aprendiendo a trabajar, cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal)
- Zamora Acosta, E. (1993). *Jóvenes andaluces de los 90*. Sevilla: Junta de Andalucía, Escuela Pública de Animación Sociocultural.

---

**Referencia:**

Magdalena Jiménez-Ramírez, "La 'juventud inmigrante' en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 363-391.  
*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---



## Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización\*

**Elvia Taracena Ruiz\*\***

Profesora Investigadora de la Facultad de Estudios Superiores - Iztacala-Unam.

• **Resumen:** En este artículo realizo una reflexión crítica de mis investigaciones durante 20 años de trabajo con jóvenes y niños en situación de calle. Pongo el énfasis en la definición de la problemática en la articulación de tres registros: macro, medio y micro. Describo el marco teórico-metodológico en donde planteo la necesidad de construir un marco multireferencial y transdisciplinario. Cuestiono la relación del sujeto investigador con el problema estudiado y señalo la importancia del análisis de su implicación. Describo las condiciones sociales que propician la salida a la calle de los jóvenes y las jóvenes, y analizo las consecuencias en el sujeto joven en proceso de callejerización del desarrollo del mercado humanitario. Pongo el énfasis en la construcción de un marco teórico- metodológico buscando respetar tanto la singularidad como complejidad del fenómeno a través de una aproximación cualitativa.

**Palabras clave:** Callejerización, Investigación-intervención, jóvenes en situación de calle, enfoque socio-clínico, mercado humanitario.

### Rumo a uma caracterização psico-social do fenômeno de rua-ização

• **Resumo:** Artigo faz uma reflexao critica das pesquisa que realizamos com jovens e crianças em situação de rua. Nos últimos vinte anos. Os registros macro, medio e micro sao analisados e articulados a problemática. Descreve-se o marco teorico-metodologico e a necessidade de se construir

\* El presente artículo es una reflexión de una serie de investigaciones-intervenciones realizadas en el programa: Subjetividad y Sociedad de la FES-Iztacala de la Unam, de las cuales la última se encuentra en curso bajo el título: Piloteo de un modelo educativo para niños y jóvenes en riesgo y en situación de calle, que ha recibido apoyo de la FES-Iztacala a través del programa Papca y de Conacyt a través de la convocatoria SEP/SEB Conacyt. SEB-SEP-Conacyt/ Proy.50982. Piloteo del Modelo educativo para Niños y jóvenes en situación de calle(2007-2008). SEB-SEP-Conacyt/Proy.81265. Piloteo del Modelo educativo para Niños y jóvenes en situación de calle. Fase II. (2008- Aún se sigue trabajando en el). Papca-UNAM-FESI. (Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación) 2006. Piloteo de un modelo educativo para niños y jóvenes en situación de calle (2006). Papca-Unam-Fesi. (Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación) 2007. Talleres productivos y nivelación pedagógica para jóvenes en riesgo y en situación de calle (2007).

\*\* Diploma de Estudios de Profundidad de Psicología Clínica y Psicopatología del Desarrollo, 1989-1990, Universidad de Aix en Provence, Francia. Post-doctorado en Psicología del niño y del adolescente, 1986-1987. Diploma de Estudios Especializados Superiores, Universidad de Aix en Provence, Francia. Doctorado en Ciencias de la Educación 1982-1985, Universidad de París VIII París, Francia. Correo electrónico: etaracena@yahoo.com



*um marco multireferencial e transdisciplinar. Questiona-se a relação do pesquisador com o problema estudado e assinala-se a importância da análise de sua implicação. As condições sociais que propiciam a saída dos jovens da rua são descritas. As consequências do processo de estar na rua são também relacionadas ao desenvolvimento do mercado humanitário. O marco teórico metodológico adotado busca respeitar tanto a singularidade quanto a complexidade do fenômeno estudado a través de uma perspectiva qualitativa.*

**Palavras-chave:** rua-ização, pesquisa-intervenção, jovens em situação da rua, enfoque sócio-clínico, mercado humanitário.

### **Working towards a framework of psycho-social phenomenon of homeless children**

• **Abstract:** *In this article we are working with an accurate assessment of the research done during the last 20 years with youngsters and children in homeless situations. We emphasize the problematic definition of micro and macro levels of non-functionality. We will describe a multilevel framework seen from different disciplines to solve the future outlook of the micro- macro current situation. We question the position of the researcher towards the referred problem under study through the analysis of the cultural, social and affective factors. We describe the social conditions that encourage teenagers and children to live in the streets; we analyze the consequences of applying the so called "humanitarian market". We put special emphasis in our methodology-theory process trying to respect the singularity and the complexity of the phenomenon throughout a qualitative approach*

**Key words:** homelessness, research intervention, youngsters becoming homeless, sociological-clinical approach, and humanitarian market.

**-1. Introducción. -2. La intervención-investigación. -3. La construcción de un marco multirreferencial y transdisciplinario. -4. La definición de la problemática de callejerización. -5. El mercado de lo humanitario y su impacto en las intervenciones con los jóvenes en situación de calle. -6. El enfoque socio-clínico en el trabajo con jóvenes en situación de calle. -7. El problema de la demanda en el enfoque socio-clínico. -8. Conclusiones. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida noviembre 4 de 2009; versión final aceptada febrero 18 de 2010 (Eds.)*

### **1. Introducción**

En este artículo me propongo reflexionar a partir de mi experiencia como

investigadora en el campo de la marginalidad social<sup>1</sup> y en particular en lo que se refiere a los jóvenes y las jóvenes en situación de calle en la ciudad de México.

Por un lado, haré un recorrido a través de mi trabajo con esa población, reflexionando también sobre la manera en que ha ido cambiando el espacio de la calle para los sujetos jóvenes que la ocupan; por otro, definiré mi posición como investigadora. Pienso que una de las tareas necesarias en investigación es mantener una posición crítica sobre la propia mirada de los fenómenos que estudiamos, con el fin de aclarar la propia implicación y por lo tanto la definición de la problemática.

Hace ya veinte años que realicé el primer estudio sobre el trabajo infantil en las calles de la ciudad de México; en este lapso de tiempo el panorama social ha cambiado, las condiciones de vida en la calle se han endurecido: en particular en lo que se refiere al consumo de drogas duras como la cocaína<sup>2</sup> y el incremento de la violencia.

Puedo decir que hay un perfil y una identidad del sujeto joven de calle que se asemeja en diferentes países; pareciera que el mundo globalizado también incluye el espacio de las calles de las grandes urbes.<sup>3</sup> La calle aparece como un sistema que produce modos de subsistencia y de organización entre pares que se asemejan a pesar de las diferencias locales.

Algo que ha llamado mi atención es el hecho de que, independientemente del trabajo de Organizaciones Civiles, de algunos organismos gubernamentales y de organismos internacionales, la presencia de jóvenes, niñas y niños en las calles buscando cómo sobrevivir no ha disminuido, sino por el contrario ha aumentado, y en cierto modo la vida en la calle se ha *institucionalizado*; con esto quiero decir que el tejido social de la vida en la calle se ha hecho más complejo, y que determina formas de vida y de subsistencia que producen un efecto de recursividad: mientras más tiempo se está en la calle más difícilmente se sale de ella, y más resistencia se tiene de aceptar las propuestas de los organismos que proponen formas de salir de la calle y modos de integración social. La calle proporciona dinero, formas de adquisición de la droga y de comercio con ella, ejercicio precoz de la sexualidad, formas de relación grupal de violencia pero también de contención. Encontramos familias en la calle en las que los niños y niñas que han nacido y crecido en la calle a su vez ya son

---

<sup>1</sup> La elección de los términos más adecuados para designar al sector de la sociedad que se queda fuera del beneficio de los derechos y servicios sociales, es difícil; el término marginalidad, que es el más utilizado en la literatura, surgió inmerso en una corriente de pensamiento de los años 70. La situación social, económica y política ha cambiado, la cantidad de pobres ha aumentado vertiginosamente. En este caso, utilizaré los términos marginalidad y exclusión social para designar aquellos sectores de la sociedad que no acceden a los servicios mínimos como lo especifica la ley, y que se encuentran en condiciones de sobrevivencia.

<sup>2</sup> Una de las paradojas producidas por la lucha contra el narcotráfico en México es el abaratamiento de las drogas duras, ya que es más difícil que salgan del país. En particular el consumo de cocaína de baja calidad se ha hecho más frecuente.

<sup>3</sup> Ya en 1995, en una reunión organizada por Stéphane Tessier en el Centro Internacional de la Infancia, se pudieron constatar las coincidencias en la relación calle-niño callejero en las grandes Metrópolis (Tessier, 1995).

padres y madres, perpetuando modos de transmisión de valores y de maneras de ser, privilegiando el grupo como forma de resistir a las dificultades de la vida en la calle. Lo que caracteriza la vida en la calle es la creación de reglas propias y la transgresión de las reglas propuestas por la sociedad. Se trata de una lógica del aquí y del ahora y de la subsistencia en un medio que es cada día más violento.

Considero que es necesario hacer una reflexión teórico-epistemológica del trabajo y la investigación con poblaciones callejeras; me propongo en este artículo realizarla tomando en cuenta mi experiencia y el contacto a la vez con grupos de jóvenes en la calle, así como el contacto con las Instituciones y Organizaciones que se ocupan de ellos y de ellas.

## 2. La intervención - investigación

Lo que ha animado en primer lugar mi trabajo es la idea de arribar a una comprensión del fenómeno. Los problemas sociales son un indicador del funcionamiento general de la sociedad, y en particular las situaciones de vulnerabilidad nos muestran los límites del funcionamiento del ser humano. Asistimos a la construcción de nuevas subjetividades adaptadas a la lógica de la supervivencia en las grandes urbes. La mirada que he ido construyendo parte de la psico-sociología y de la sociología clínica, ya que me parece que son las propuestas que permiten dar cuenta de los problemas sociales complejos, de una mejor manera. Así, he decidido hablar de un *enfoque socio-clínico* como una forma transdisciplinaria de producción del conocimientos.

Habitualmente en los medios universitarios se escinde la investigación de la intervención; en el mejor de los casos se habla de investigación aplicada o bien de investigación-acción, modalidad que acepta la implicación del investigador o investigadora, pero siempre poniendo el acento fundamentalmente en la investigación.

Para mí la intervención-investigación significa una posición de implicación. Me siento concernida por los problemas sociales. Desde ahí pienso que es necesario proyectar formas de acción grupal o individual que posibiliten la construcción de conocimiento pertinente para hacer frente a los problemas de las poblaciones que se han quedado al margen de las garantías individuales.

La intervención-investigación significa también una toma de posición ética y social. En el caso del trabajo que he realizado con los jóvenes y las jóvenes en situación de calle, he querido comenzar por darles la voz; así he dedicado una buena parte de mis intervenciones a hacer un diagnóstico que tome en cuenta la vivencia de aquellos sujetos que permanecen en la calle, pero también me ha interesado la mirada social que se tiene sobre este fenómeno.

Me parece también que darle visibilidad a este problema es una forma de contribuir a hacer conciencia de la inequidad que existe en el mundo actual.

Pienso que es posible hacer investigación ligada a la intervención, ya

que la observación minuciosa de los fenómenos de exclusión social a través del contacto directo con quienes los viven, permite identificar los procesos psicológicos y sociológicos que les subyacen.

Es importante señalar que la dimensión de la intervención obliga a dar prioridad a los aspectos éticos y puede eventualmente modificar los objetivos de la investigación. Esto no me parece un obstáculo mayor en el caso de programas que se dedican a trabajar por largo tiempo un fenómeno. Si se piensa la intervención-investigación a largo plazo se pueden ir ajustando las preguntas de investigación, la metodología y los marcos conceptuales al fenómeno estudiado, procedimiento que de cualquier manera resulta de la aproximación cualitativa de investigación.

En lo que se refiere a mi trabajo, he ido construyendo a través de las diferentes intervenciones-investigaciones un marco teórico-metodológico adecuado al estudio de fenómenos sociales complejos.

### **3. La construcción de un marco multireferencial y transdisciplinario**

El estudio de un fenómeno comienza con la definición del marco teórico-epistemológico que construye la mirada del investigador o investigadora. Es importante reconocer la complejidad de los problemas sociales como la del fenómeno de la vida en la calle, y crear formas de aproximación que den cuenta de este hecho.

Un eje articulador de mi trabajo es el de mantener una tensión entre los registros sociales e individuales.

Considero que hay un irreductible social y un irreductible psíquico en las interrelaciones de los seres humanos. Es necesario comprender y analizar la existencia individual como un fenómeno dialéctico entre el individuo producido —producto de las relaciones sociales, producto del deseo del otro, producto de la historia— y el individuo productor —productor de su futuro, de una identidad que le sea propia y productor también del deseo del otro—. (De Gaulejac, 2002, 2005).

Cuando analizo el fenómeno de la vida en la calle me parece que se expresan varios registros simultáneamente y éstos se pueden encontrar en las historias singulares de aquellos y aquellas que sobreviven en las calles. Historias que aunque corresponden a una persona, representan las condiciones sociales y culturales de nuestro país.

En nuestro contacto cotidiano con los jóvenes y las jóvenes que subsisten en las calles he tenido muchos testimonios que van en ese sentido. Condiciones de violencia social, familiar, simbólica, que corresponden a estructuras personales vulnerables. Por ejemplo, es frecuente el caso de jóvenes que han salido a la calle y sin embargo sus hermanos o hermanas no lo hacen y siguen una escolaridad o trabajan. Así, M me comenta: *Yo no regresaría a mi casa pues voy a “contaminar” a mis hermanos, ellos están en la escuela, yo ya*

*toqué la calle y las drogas.*

Tenemos entonces una situación en la cual las condiciones sociales y económicas determinan en parte la salida a la calle y por otro lado características personales que hacen todavía más probable la asociación con grupos callejeros que terminan, después de un proceso, en la pérdida de los lazos familiares.

En otro artículo (Taracena & Macedo, 2006) presentamos diversas historias de jóvenes y de cómo su trayectoria los llevó a la situación de calle. Historias marcadas particularmente por la violencia, que se encuentra en la familia y posteriormente en la calle.

**El registro macro** tiene que ver con los problemas estructurales de la sociedad en que vivimos, derivados de un capitalismo hipermoderno en donde el primado de lo económico rige las relaciones de los grupos sociales, los gobiernos y los individuos.

En el caso de nuestro país, la inmigración a las urbes y la existencia de megalópolis como la ciudad de México están relacionadas con la centralización de servicios, de ofertas culturales, de educación y por consiguiente de trabajo. La libre competencia y la preocupación por incrementar las ganancias de los grupos más poderosos ha significado un desatención a los pequeños propietarios de tierras, proponiendo políticas a favor de la industrialización del campo o de la crianza de animales, dejando la explotación a unas cuantas empresas muchas veces transnacionales, lo que ha obligado en los últimos tiempos a importar productos básicos como el maíz.<sup>4</sup>

Programas como el Progres-Oportunidades no solo no han detenido la migración sino que la han propiciado por la falta de programas de creación de empleos en la zona de origen. Así, Barba y Pozos (2003) comentan que: *el Progres-Oportunidades en el mediano plazo agudizará la tendencia a la migración de los más capaces, a menos que se combine con programas regionales de inversión* (op. cit.).

La consecuencia de estos procesos es el abandono del campo por parte de las familias más vulnerables: las más pobres y en algunas ocasiones provenientes de etnias indígenas como las otomíes, huicholes, mijes, etc., que vienen a la ciudad a vender objetos artesanales o simplemente a pedir ayuda para subsistir. Aunque algunos de estos grupos regresan regularmente a sus lugares de origen, de una generación a otra pierden su arraigo cultural e identitario y rompen los lazos con sus familias, haciendo más difíciles las posibles fuentes de solidaridad y contención. La megalópolis mexicana es una fuente de riqueza, y a menudo las personas del interior de la república mexicana que se encuentran en una situación precaria se sienten atraídos por ella, pues objetivamente ganan mucho más dinero en la ciudad de México en el comercio informal, en actividades de servicio o actividades cercanas a la mendicidad que muchas veces contribuyen a su alejamiento de los grupos

---

<sup>4</sup> La importación del maíz de USA ha producido el abandono de la tierra y el aumento del precio de las tortillas, y conlleva el riesgo de la desaparición de variedades nativas al introducir maíz transgénico.

que les proporcionan identidad y contención en el terreno social, institucional y familiar<sup>5</sup>. Es a menudo en la segunda o tercera generación de las familias producto de la migración a los cinturones de miseria de las grandes urbes, que se presentan problemas de alcoholismo, violencia, desarticulación familiar, al no encontrar los modos de inserción que esperaban cuando vinieron a la ciudad, y al no haber programas sociales que les ayuden a operar esta transición.

**El registro medio** se refiere al de las instituciones que sostienen a la sociedad en su conjunto, es decir, la familia, las organizaciones educativas, empresariales, políticas, lúdicas, etc. Los cambios y las crisis en los niveles macro repercuten en el funcionamiento de estas instituciones que a su vez influyen en el individuo.

El problema de la salida de los jóvenes y las jóvenes a la calle tiene que ver con dificultades de las instituciones en apoyar el desarrollo del sujeto y brindarles referencias identitarias. A menudo se piensa en las disfunciones de la familia como la causa fundamental de la salida a la calle, lo cual en parte es cierto; sin embargo estas disfunciones no solamente son el resultado de fallas en la familia o de patologías individuales, sino que también son el resultado de presiones que tiene la familia por los cambios producidos en el nivel macro. La falta de recursos económicos genera la migración de las familias más pobres y esto a su vez implica procesos de pérdida de referentes culturales y una descomposición de las redes sociales que sostenían a estas familias. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Bronfman (1993), en donde se muestra que el debilitamiento de las redes sociales y familiares en los barrios pobres de la ciudad de México produce un incremento en la mortalidad infantil. Esta situación, aunada a la pérdida del empleo o a la imposibilidad de encontrarlo, produce situaciones de violencia y desatención de las personas menores. Es así como los jóvenes y las jóvenes pasan a formar parte de los grupos que ocupan las calles para obtener dinero, con los consecuentes riesgos de alcoholismo, drogadicción, prostitución o narco-menudeo. La institución educativa a menudo descuida también las poblaciones con más carencias, expulsando a los niños y niñas por estar muy lejos del prototipo del alumno o alumna ideal, produciendo aun mayor marginalidad; y desafortunadamente el Estado invierte más dinero en Instituciones represivas que en aquellas que puedan cumplir una función preventiva en el terreno de lo social.

**El registro Micro** tiene que ver con lo individual o lo subjetivo; este es el registro que se ha asociado más a la psicología. Sin embargo, si pensamos que la subjetividad es la expresión de lo social internalizado, podemos decir, retomando a Castoriadis (1986), que somos *un fragmento ambulante de la sociedad*, lo que significa que no debemos escindir lo individual de lo colectivo, ni lo subjetivo de lo social. Esto tiene consecuencias en la definición de los problemas a investigar y en la forma de intervenir, ya que

---

<sup>5</sup> Como en muchos casos de migración, aunque las personas obtienen más dinero también requieren más dinero para subsistir, y no necesariamente mejoran su calidad de vida.

vamos a privilegiar al sujeto en situación de calle y el análisis de los vínculos sociales. El reconocimiento de esta complejidad implica también que debemos trabajar en la intersección de varias disciplinas: la psicología, la sociología, la antropología, la etnología, las cuales nos pueden proporcionar herramientas teóricas metodológicas para abordar problemas sociales. Es por esto que dentro del *enfoque socio-clínico* privilegiado en nuestras investigaciones, construimos un marco complejo adaptado al fenómeno estudiado.

El sujeto joven que ocupa la calle para vivir o para trabajar, lo hace como resultado de una historia singular que se encuentra inmersa en una historia familiar, cultural, social. Sin embargo no se trata de determinaciones simples. Una misma familia puede tener un joven que vive en la calle y otro que cursa estudios medios o universitarios; he encontrado más de un caso así en mis intervenciones. Si retomamos la categoría de Vincent de Gaulejac mencionada anteriormente (2005) de lo *irreductible psíquico* y lo *irreductible social*, que expresa esta imposibilidad de escindir lo social de lo psíquico, aplicado al caso de los individuos jóvenes en situación de calle significa que existen causas sociales que facilitan su salida a la calle, como las que ya he mencionado en el registro macro y medio, pero que no la determinan, ya que muchos sujetos jóvenes que comparten esta problemática no optan por salir a la calle. Hay siempre un evento biográfico que precipita la salida a la calle: la pérdida del padre o de la madre, o de ambos, el sentimiento de no ser querido ni reconocido, el abuso sexual, son algunos de los hechos que han sido asociados por los jóvenes y las jóvenes con su salida. En muchas ocasiones salen de sus hogares huyendo de la violencia, del maltrato, de la locura, y la calle resulta un espacio menos dañino que el de sus hogares; en otros se trata de la búsqueda de espacios lúdicos, de pertenencia a grupos, de búsqueda de identidad o de obtención de dinero rápidamente; cada caso representa una historia diferente y singular y simultáneamente todas las historias están enmarcadas en situaciones sociales y familiares difíciles.

Es por estas razones que me he negado a asociar directamente la pobreza y la salida a la calle, ya que a menudo encontramos mediaciones entre ambas. Es en la articulación de los tres registros descritos que podemos esbozar una explicación multicausal de la vida en la calle en las urbes postmodernas.

Pienso que es sólo desde una perspectiva multireferencial y transdisciplinaria como podemos construir un marco teórico-metodológico adecuado para abordar el fenómeno de callejerización. En cada una de mis investigaciones-intervenciones he buscado respetar tanto la singularidad como la complejidad del fenómeno.

A través de una aproximación cualitativa he caracterizado los diferentes modos de organización de los jóvenes y las jóvenes que viven en la calle, y la función que tiene el grupo de pares en sus vidas; he estudiado la representación que tienen ellos mismos y ellas mismas de su problemática, así como otros sectores de la sociedad, los medios masivos, y los transeúntes de una ciudad como la de México. He investigado también sobre las relaciones sociales en



las diferentes actividades remunerativas de los sujetos jóvenes en situación de calle (venta de productos, propuesta de servicios como limpiar parabrisas...). He realizado mis investigaciones en escenarios naturales, empleando diversas técnicas: observación participante, entrevistas, trabajo con fotos, historias de vida, etc. (Taracena & Tavera, 2000, 2001, 2002), Taracena (2002, 2006, 2007). Mi preocupación fundamental en un primer momento ha sido comprender el fenómeno, lo que me permite ahora plantear una caracterización.

#### 4. La definición de la problemática de callejerización

Como producto del análisis de los problemas investigados he reflexionado sobre aspectos que tienen que ver con la configuración de la problemática en el espacio social, es decir, sobre cómo se construye un problema social en el cruce de miradas: la de las organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, las de las organizaciones humanitarias nacionales e internacionales, la de los investigadores, investigadoras y profesionales en el campo, y la de los propios individuos jóvenes. Es en el cruce de estas miradas que se van creando categorías que a su vez producen y reproducen el fenómeno. La definición y la caracterización del problema incide en las políticas sociales y en la identificación que el propio sujeto hace de la imagen que se le propone.

En una de las entrevistas realizadas hace algún tiempo a un joven de la calle, éste comienza diciendo: *Yo vengo de una familia disfuncional, ¿así se dice, verdad?* Es evidente que la interacción con trabajadores y trabajadoras sociales, psicólogos y psicólogas, sociólogos y sociólogas, proporciona a los jóvenes y a las jóvenes un lenguaje, una definición y unas imágenes con qué identificarse, y mediante los cuales encontrar un reconocimiento de todos aquellos y aquellas profesionales que se esfuerzan por comprender el problema.

A lo largo de los últimos 20 años ha cambiado continuamente la manera de denominar a los sujetos jóvenes y a los niños y niñas que subsisten en las calles; se comenzó con el término propuesto por el Programa de la Unicef y el DIF: *Menores en situación extraordinaria* (Mese); posteriormente se propusieron los términos: *niño de la calle*, *niño en la calle*, para distinguir aquellos que habían perdido todos los lazos con sus familiares de aquellos que trabajaban en la calle y que aún conservaban lazos con sus familias, pero que los perdían paulatinamente; a estas dos categorías se agregó la *de niño en riesgo de calle*. Estas categorías se revelaron poco funcionales ya que era muy difícil demarcar las fronteras entre una y otra situación. Una crítica pertinente a estas categorías fue la de Luchinni (1996, 1998), quien formalizó las discusiones que se llevaron a cabo entre investigadores e investigadoras de diferentes partes del mundo<sup>6</sup>; así el autor propuso utilizar mejor el término

---

<sup>6</sup> En particular las reuniones del Centre International de l'Enfance organizadas por Stéphane Tessier de las que surgieron varias publicaciones: Tessier (1994, 1995, 1998).

*carrera del niño de la calle*, que da cuenta de mejor manera sobre la dinámica constante en la situación del niño o niña en la calle. Se fue cambiando poco a poco la denominación de niño por la de joven, pues los rangos de edad de permanencia en la calle se van ampliando y en los programas de atención participan tanto niñas y niños como jóvenes. Después de los censos del 92 y del 95 se propuso el término *niñ@s y jóvenes en situación de calle*, ya que permitía describir diferentes procesos de la relación de los individuos jóvenes con la calle. Los cambios en la denominación de estos sujetos jóvenes han tenido que ver con la preocupación de los diferentes grupos sociales por evitar la estigmatización, y de describir de mejor manera la realidad de su vida en la calle.

Pero a menudo esta nominación conlleva una mirada producto de una ideología no suficientemente explicitada. Frecuentemente se considera a los jóvenes y a las jóvenes en situación de calle sólo como víctimas de la sociedad, y la única opción en ese caso es el asistencialismo, la ayuda, la generosidad.

Aunque todos esos sentimientos son valiosos e importantes en la construcción del lazo social, si el problema de los sujetos jóvenes en proceso de callejerización se deja solamente en ese nivel de análisis, estaríamos obstaculizando el que pudiesen convertirse en actores de su existencia, pues esas medidas generan sobre todo dependencia y pasividad. Además, significa también negarles la posibilidad de reflexión sobre su propio actuar en el proceso que los llevó a la calle, pues son presentados sobre todo como un objeto de la violencia, de la indiferencia o de las carencias, cuando todo proceso de relación implica dos o más personas y todo proceso de cambio comienza reconociendo su propio actuar.

Esta posición conlleva también formas de intervención que favorecen el dar a las personas jóvenes aquello que la sociedad les ha negado. Así observamos durante algún tiempo acciones de diversos sectores de la sociedad civil que consistían en ofrecer a los niños y niñas objetos materiales, comida, ropa, juguetes, momentos de diversión y esparcimiento, sin pedir nada a cambio. Es decir, excluyendo toda posibilidad de construir relaciones en términos de derechos y obligaciones, como cualquier miembro de la sociedad. Esto ha producido una instrumentalización por parte del individuo joven de las diversas organizaciones en donde éste se presenta en ocasiones puntuales para resolver algunos problemas sin establecer un arraigo. Si pensamos además en la calle como un sistema que genera muy rápidamente una vida al margen de las reglas y con una lógica del aquí y el ahora, a menudo encontramos una circulación de los mismos sujetos jóvenes en diferentes estructuras institucionales con permanencias cortas en cada institución y con una gran dificultad de aceptación de los límites planteados por los educadores y educadoras.

## 5. El mercado de lo humanitario y su impacto en las intervenciones con los jóvenes y las jóvenes en situación de calle

La globalización y el primado de los intereses económicos como base del lazo social, han implicado introducir la lógica de la gestión en lo humanitario.<sup>7</sup> Hace algún tiempo las grandes empresas transnacionales y los bancos se dieron cuenta de que la ayuda humanitaria podría ser también un buen negocio.

De ahí surgen propuestas como los teletones o el donar una cantidad en los cajeros o en el momento de cerrar las cuentas en los supermercados. El interés de las élites en el poder es que ese dinero manejado como donativo de las empresas o de los bancos, en realidad es donado por sus clientes y clientas, pero como es la empresa la que lo reúne y la que lo distribuye en donativos, se les deduce de los impuestos que deben pagar, el resultado es que la gente que no tiene necesariamente mucho dinero, pero que desea ser generosa con quien lo necesita, termina pagando los impuestos de los ricos; y el problema no se detiene ahí sino que para que haya una *justa* distribución del dinero se crean organismos encargados de centralizar los recursos y decidir a quién repartirlo. Esto obliga a las asociaciones humanitarias que desean obtener fondos, además de participar en las políticas de competencia y de discrecionalidad, a adoptar la ideología de la caridad y del asistencialismo. Es necesario que demuestren que las personas que son el objeto de su ayuda, en este caso los sujetos jóvenes en situación de calle, realmente lo necesitan, favoreciendo así el miserabilismo, la exageración de las cifras y el vedetismo.

Encontramos así a menudo figuras emblemáticas de ejemplos de niños y niñas de calle o de personas jóvenes violentadas que han dado la vuelta al mundo para ayudar a las asociaciones con las que están en relación, con la obtención de fondos. Las consecuencias que estas acciones tienen en los programas dirigidos a estos sujetos jóvenes y en su propia persona son diversas. Por un lado, estos personajes llegan a tener un poder sobre la organización y por lo tanto gozan de un lugar privilegiado sobre sus compañeras y compañeros. Por otro lado, como personas están frente a una paradoja, pues logran un gran reconocimiento y a menudo fama, pero lo logran por ser niños y niñas carenciados, maltratados, lo cual plantea un problema a su identidad.

Nuevamente vemos en este caso una interacción entre las situaciones macrosociales, las institucionales y las personales, que dan como resultado la singularidad de un caso de una persona joven que se encuentra en situación de calle pero a la vez con grandes privilegios por haberse constituido en figura emblemática de la institución, en donde se implicaron seguramente talentos singulares, de puesta en escena del dolor y del maltrato. En mi trabajo cotidiano he encontrado muchos ejemplos de esta *vedetización* de la exclusión social y el maltrato. Conocí por ejemplo a una joven que viajó a Suiza para recolectar

---

<sup>7</sup> Vincent de Gaulejac, en su libro *La société malade de la gestion*, analiza las consecuencias ideológicas de la incorporación de la idea de gestión en diversos ámbitos de la vida privada y pública (De Gaulejac, 2005).

fondos para la organización en la que se encontraba, asumiendo un discurso *recomendado* por la Institución en donde aseguraba haber sido violada y haber quedado embarazada como consecuencia de este hecho. Trabajando con ella de cerca, ella comentaba que en realidad había tenido relaciones con varios hombres con su consentimiento y no sabía de quién era el hijo. En muchos casos he sido testigo de las capacidades histriónicas de los chicos y chicas de la calle para producir lástima.

En estas situaciones es importante pensar en que el chico o chica de la calle sólo se adapta a la situación que le produce cierto beneficio, y que es la ideología institucional producto de la forma de concebir la ayuda humanitaria, y lo que se juega económicamente, lo que determina la forma en la que el sujeto se debe posicionar frente a la ayuda.

## **6. El Enfoque socio-clínico en el trabajo con jóvenes en situación de calle**

Como ya lo he mencionado, a lo largo de mis investigaciones he desarrollado una propuesta de trabajo que decidí llamar *enfoque socio-clínico* y que se inspira tanto en la sociología clínica y en la psico-sociología francesa, como en la psicología social clínica.<sup>8</sup>

En este enfoque parto de una premisa epistemológica, que consiste en afirmar que lo social precede a lo psíquico, aunque no lo determina; es decir, que nos encontramos con un sujeto que es prefigurado por lo social pero que tiene la capacidad también de elegir y construir así su historia. Encuentro aquí entonces el otro polo, el de lo clínico que manifiesta el interés por lo singular, por la escucha del sujeto individual y por el análisis del sentido que tienen para los actores sus vivencias.

En el caso de la marginalidad o exclusión social, pareciera muchas veces que las personas no tienen muchas posibilidades de elección; sin embargo, la no elección también en cierta forma puede ser una elección. Los trabajos de Carreteiro y de Marquez muestran situaciones similares resueltas o abordadas de manera diversa por los actores. Carreteiro (2002) analiza a través de una historia de vida los diferentes momentos de la trayectoria de Daniel, historia —según la autora— de sufrimiento y desarraigo, y sus relaciones con las instituciones y los espacios marginales, así como las posibilidades de reflexión a través de la construcción de su relato de vida. Por otro lado Márquez (2002), a partir de una aproximación biográfica, analiza la vida de Claudia y de Jaime, quienes habiendo estado en la cárcel resignifican la experiencia de manera diferente: para Claudia su vida es una secuencia de infortunios y para Jaime la estancia en la cárcel se convierte en una experiencia de aprendizaje.

---

<sup>8</sup> Algunos de los autores representativos de esta corriente son, en Francia: Vincent de Gaulejac, Eugene Enriquez, Max Pagés, Florence Guist-Desprairies, Christophe Niewiadomski, en Brasil: Teresa Carreteiro, y Norma Takeuti; en Uruguay, Ana María Araujo; y en Canadá, Jacques Rhéaume.

Ambos trabajos muestran cómo las historias de los sujetos se tejen en la articulación de lo singular y de lo colectivo. El *enfoque socio-clínico* me permite dar cuenta de estas dimensiones que se mantienen en tensión en los diferentes fenómenos estudiados.

## **7. El problema de la demanda en el enfoque socio-clínico**

Uno de los ejes centrales del método clínico es el del análisis de la demanda en la relación con las personas con quien se trabaja. En el caso de la intervención-investigación, en mi opinión se debe comenzar por aclarar las demandas que la contextualizan. En el trabajo con poblaciones vulnerables, la demanda de los actores con quien se establece una relación a menudo no se expresa en el primer momento ni directamente, sino que surge una vez que se ha establecido contacto con la población. En muchos casos, el investigador o investigadora es quien tiene una demanda a través de las instituciones con las que se relaciona, y a través de su deseo, que expresa una demanda individual. En esta interacción de las instituciones con el deseo del sujeto investigador, se encuentra también una lectura de la demanda social a través de los análisis de los problemas sociales emergentes.

Del mismo modo que el clínico en su práctica individual y grupal analiza la demanda de los individuos con quienes trabaja, el sujeto investigador debe interrogar las demandas implícitas y explícitas en su investigación y/o intervención para reflexionar sobre los aspectos sociales que contextualizan el problema, y sobre los deseos, proyectos e intenciones de los actores y de él mismo.

Dubost y Levy (2002) plantean que desde el punto de vista clínico, de la misma manera como se parte de la singularidad de un caso para arribar a una elaboración conceptual, se pueden analizar las organizaciones y la sociedad actual, las que se encuentran en mutaciones constantes que se traducen en referencias simbólicas múltiples a menudo contradictorias, y que producen sufrimiento y angustia.

En otro artículo analizo las consecuencias de la producción del conocimiento en las relaciones de poder entre los sujetos investigadores y las poblaciones con las que se trabaja (Taracena, 2007). Partiendo de la idea de que saber es poder, se debe, en mi opinión, analizar la implicación del sujeto investigador, así como generar una co-producción del conocimiento con los actores con quienes se trabaja para contribuir a relaciones de mayor equidad.

En lo que concierne a mi trabajo con poblaciones callejeras, en un primer momento trabajé desde una posición no-normativa.

A pesar de que las investigaciones se han realizado desde la Institución Universitaria, en este caso desde la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES—Iztacala—UNAM), y desde ahí se reconoce la demanda de la Institución por dar respuesta a problemas sociales complejos en intervenciones que involucran el servicio, la

docencia y la investigación, se ha tratado también de conservar una mirada de comprensión del fenómeno. Las motivaciones personales de este trabajo han sido abordadas en la introducción de este artículo y han sido aclaradas a lo largo de mi trabajo a través de un análisis de la implicación y de la construcción de mi mirada como investigadora.

A lo largo de estos años y con la incorporación de diversos actores a mis intervenciones —Instituciones gubernamentales y no gubernamentales y los actores que las conforman—, he incorporado las demandas de los mismos a mis preguntas de investigación y a mis formas de intervención-investigación.

En particular, una demanda concreta de la Secretaría de Educación Pública en cuanto a crear un modelo educativo para los individuos jóvenes de calle, introduce en mi trabajo la cuestión de la norma, ya que toda educación tiene como fin integrar al educando o educanda al sistema social.

Sin embargo, en el modelo propuesto (Taracena & Albarrán, 2006) se intenta recuperar la experiencia y la cultura de la calle a través de mis observaciones y diálogos con los jóvenes y las jóvenes que permanecen en ellas. Considero que la supervivencia en la calle es fuente de aprendizajes importantes, y que un modelo educativo debe incluir este aprendizaje y partir del mismo para que los contenidos sean significativos. Así el modelo se ha venido piloteando durante dos años con la colaboración de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y de diversas Instituciones.<sup>9</sup>

El modelo tiene como intenciones reestablecer o mejorar la relación del niño o niña con el conocimiento o con la escuela, y convertirse en una forma de acompañamiento dentro de su contexto, para tener una relación más amplia y placentera con el conocimiento. De esta manera, lo normativo no se encuentra en primer término, aunque se busca también favorecer el hecho de que el sujeto joven pueda acceder a la ciudadanía, por ejemplo a través de la recuperación de sus papeles de identidad, ya que a menudo carecen de ellos y eso es un impedimento para estudiar o trabajar, o para tener un domicilio estable; pienso que es importante la conclusión del ciclo de educación primaria, a fin de que los sujetos jóvenes callejeros puedan aumentar las opciones de existencia social.

## 8. Conclusiones

Mi intención con este artículo ha sido mostrar cómo los problemas complejos como la institucionalización de la vida en la calle, requieren también un análisis que respete esta complejidad. Los procesos de callejerización son un reflejo de los cambios sociales acelerados que ha sufrido México, un incremento de la violencia y de la inseguridad, un recrudecimiento de la

---

<sup>9</sup> Este proyecto ha recibido el apoyo de diversas Instituciones para su piloteo: Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Unam a través del programa Pacpa de la FES-Iztacala; lo que ha implicado la posibilidad de tener becas para los alumnos y alumnas que han participado en el piloteo.

pobreza extrema, y procesos de migración del campo a la ciudad de forma acelerada y precaria. No podemos interrogar la singularidad del fenómeno sin tener presente los procesos sociales que la subyacen.

Presentó así el *enfoque socio-clínico* que resulta de la intersección de diferentes disciplinas y enfoques teórico-metodológicos, que pone en el centro el sentido que para los actores tiene el fenómeno estudiado. Me he esforzado por ir más allá de los discursos fabricados desde perspectivas asistencialistas, para escuchar e interactuar con los jóvenes y las jóvenes en sus espacios de vida cotidiana.

Puse en evidencia la importancia que tiene la construcción de la mirada del investigador o investigadora a través del análisis de la implicación y de la elección del marco teórico metodológico. En mi opinión, es esencial en Ciencias Sociales realizar este análisis. Diversos autores y autoras respaldan esta necesidad desde diferentes ámbitos; Bourdieu y Passeron en sociología, Geertz en Antropología y Eckstein en etnografía, muestran cómo desde diferentes perspectivas la cultura y las características del investigador o investigadora y de la disciplina, influyen en las preguntas que se plantean y en el conocimiento que se obtiene.

La construcción de categorías de estudio de un fenómeno o de atención en el caso de las Organizaciones civiles y gubernamentales, impacta las políticas sociales y la construcción de la identidad de los actores estudiados. Es muy frecuente que el sujeto joven se adapte a las demandas de las organizaciones para obtener reconocimiento, aunque sea a partir de la estigmatización.

La definición como actor y no como víctima de las circunstancias permite, en el caso del trabajo con poblaciones marginales, producir formas de intervención que permitan a las organizaciones que se ocupan de las poblaciones callejeras salir de la relación Estigmatización vs. Asistencialismo, y dar oportunidad de incorporar la demanda concreta de los jóvenes y a las jóvenes.

Es posible trabajar en registros complementarios: aquellos que apuntan a las exigencias normativas de las Instituciones, y al mismo tiempo tomar en cuenta la singularidad de los sujetos, sus historias, sus trayectorias, sus demandas para construir programas que les sean significativos.

Es importante plantear el fenómeno de la vida en la calle como un sistema en donde emergen nuevas formas de subjetividad, y evitar los enfoques que se concretan a poner etiquetas que favorecen la estigmatización. Esto permite una comprensión del fenómeno buscando la posibilidad de que el sujeto joven callejero no sea mirado como víctima de las circunstancias, lo que incide en la posibilidad de convertirse en actor de su existencia.

Es necesario entonces crear lazos entre los diferentes profesionales que se interesan en la juventud vulnerable, para producir categorías de reflexión y favorecer políticas sociales que permitan a estas personas jóvenes ser más autónomas y construirse como futuros ciudadanos y ciudadanas en nuestra sociedad.



### Lista de referencias

- Barba, C. & Pozos, F. (2003). Los Alcances del Progreso-Oportunidades en las regiones de Jalisco. Una evaluación preliminar. Dossier Pobreza y bienestar. Nuevos debates interdisciplinarios. Recuperado el 05 de octubre del 2009, de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug27/dossier8.html>
- Bronfman, M. (1993). Multimortalidad y estructura familiar. Un estudio cualitativo de las muertes infantiles en la familia. Tesis de Doctorado. Escola de Saude Pública. Fundação Oswaldo Cruz. Brasil. Ministerio de Saude de Brasil.
- Castoriadis, C. (1986). Les carrefours du labyrinthe II, Domaines de l'homme. París: Editions du Seuil.
- Carreteiro, T. (2002). Historia de una vida, historia de una sociedad de exclusión. Revista Perfiles Latinoamericanos, (21), pp. 11-31.
- De Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. Revista Perfiles Latinoamericanos, (21), pp. 49-71.
- De Gaulejac, V. (2005). La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social. París: Editions du Seuil.
- De Gaulejac, V., Rodríguez, S. & Taracena, E. (2005). Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica. México, D. C.: Universidad Autónoma de Querétaro-Association Metáfora A. C.
- Dubost, J., & Levy, A. (2002). Recherche-action et intervention. En: Barus-Michel, J., Enríquez, E. & Levy, A. Vocabulaire de Psychosociologie. Références et positions. París : Editions Eres.
- Lucchini, R. (1996). Niño de la calle. Identidad, sociabilidad, droga. Barcelona: Los libros de la Frontera.
- Lucchini, R. (1998). Sociología de la supervivencia. El niño y la calle. México, D. F.: Universidad de Fribourg y Unam.
- Márquez, F. (2002). La vida realizada-la vida postergada. La construcción biográfica en Chile. Revista Perfiles Latinoamericanos, (21), pp. 73-98.
- Taracena, E. (2002). De la economía informal a la situación de vivir en la calle como formas de supervivencia de un sector de jóvenes en la ciudad de México. Revista Propositiones. (34), pp.131-145.
- Taracena, E. (2006). La multireferencialidad y la multidisciplinariedad en el trabajo con minorías sociales. En: Taracena, E. (Coord.). Un enfoque cualitativo de investigación: problemas sociales, de salud y de educación. México, D. F.: Unam- FES-Iztacala.
- Taracena, E. & Macedo, M. (2006). Violencia social, violencia familiar, el sida en los jóvenes de la calle. En: Taracena, E. (Coord.). Un enfoque cualitativo de investigación: problemas sociales, de salud y de educación. México, D. F.: Unam- FES-Iztacala.
- Taracena, E. (2007). La implicación del investigador: el poder y el saber en la investigación - acción. En: Ulloa, N. & Martínez, M. (Coords.). La investigación: acción y reflexión. México, D. F.: Unam- FES-Iztacala.

- Taracena, E. & Albarrán, G. (2006): Modelo educativo para niños y jóvenes en situación de calle. México, D. F.: SEP – SEB / Conacyt, Unam - FES-Iztacala. (En prensa).
- Taracena, E. & Tavera, M. L. (2000). La función del grupo en los niños de la calle en la ciudad de México. En: Laje, M. & Rearte, J. Libro de ponencias: Investigación social sobre la Infancia y Adolescencia. Córdoba, Arg.: Unicef - Universidad de Córdoba – Universidad de Buenos Aires.
- Taracena, E. & Tavera, M. L. (2001). El trabajo de los niños en México. La representación del problema de acuerdo a diferentes sectores sociales. En: Rivera, C., Eisenberg, R., Contreras, O. & Landesmann, M. Investigación Educativa. México, D. F.: Unam.
- Taracena, E. & Tavera, M. L. (2002). El teatro como una alternativa para la relación identidad-cuerpo en niños de la calle. En: Aguado, I., Fernández, C. & Tavera, M. L. Subjetividad, Psicoanálisis y Teoría Social. México, D. F. : Unam.
- Tessier, S. (1994). L'enfant et son integration a la cité. Experiences et propositions. Paris: Centre International de l'Enfance – Syros.
- Tessier, S. (1995). L'enfant des rues et son univers. Ville, socialisation et marginalité. Enfance et sociétés. Centre Internationale de l'enfance. Paris: Editions Syros.
- Tessier, S. (1998). A la recherche des enfants de rue. Paris: Editions Karthala.

---

**Referencia:**

*Elvia Taracena Ruiz, "Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 393-409.*

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---



## Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco (Ciudad de México)\*

**Lucía Barragán Rodríguez\*\***

Universidad de Guadalajara-Ciesas, D.F.

• **Resumen:** En este artículo presento una descripción de las prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes de edades entre los 18 y los 28 años que viven en la plaza Zarco, en la Ciudad de México. Sin contar con las adecuaciones y equipamiento necesarios para realizar sus necesidades básicas pero sí con los recursos físicos, organizacionales y cognitivos para ello, los jóvenes y las jóvenes se valen de estrategias y tácticas para salir al paso con sus necesidades biológicas, recreativas, sociales y afectivas. Logran articularse en el espacio público y con el grupo en el que se encuentran para suplir casa y familia, instituciones donde cubrían estas necesidades. No intento pues dar cuenta de la apropiación del “espacio público” como tal, sino de la apropiación circunstancial de quienes habitan esta plaza.

**Palabras clave:** personas adultas jóvenes en situación de calle, prácticas cotidianas, estrategias, tácticas, espacio, espacio público.

### Práticas cotidianas de jovens adultos que vivem na Praça Zarco (Cidade do México)

• **Resumem:** Apresento neste artigo uma descrição das práticas cotidianas dos jovens adultos em idades entre 18 a 28 anos que vivem na praça Zarco, Cidade do México. Sem contar com equipamentos adequados para realizar suas necessidades básicas, mas sim com os recursos físicos, organizacionais e cognitivos para eles, os jovens e as jovens se valem de estratégias e táticas para atender suas necessidades biológicas, recreativas, sociais e afetivas. Conseguem se articular no espaço público com o grupo em que se encontram para suprir casa e família, instituições aonde cobriam estas necessidades. Não tento porém dar conta da apropriação do “espaço público”

\* Este artículo es una síntesis de la investigación “Prácticas cotidianas de adultos jóvenes en una plaza pública: la Zarco”, para optar al título de Licenciada en Sociología por la Universidad de Guadalajara. Forma parte del Subprograma de Becas para Tesis Externas Generación 2008-2009, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, convenio BTE/08/001/2. La investigación fue etnográfica descriptiva y se realizó de septiembre de 2008 a agosto de 2009.

\*\* Licenciatura de Sociología de la Universidad de Guadalajara (UdeG) en Jalisco, México. Correo electrónico: [luciabr12@hotmail.com](mailto:luciabr12@hotmail.com)

como tal, e sim da apropriação circunstancial de quem habita esta praça.

**Palavras chaves:** jovens adultos em situação de rua, práticas quotidianas, estratégias, táticas, espaço, espaço público.

### **Everyday life practices of street young adults in Plaza Zarco (Mexico City)**

• **Abstract:** *This paper presents a brief description of everyday life practices of street young adults between 18 to 28 years old who live in Plaza Zarco in Mexico City. Without the necessary equipment or adjustment for their needs but with physical, organizational and cognitive resources this young people build tactics and strategies to go through solving their basic, biological, social and affective needs. They manage to articulate in the public space and with the group in which they are to replace house and family, institutions where they covered these needs. It is not tried to give account of public space appropriation, but of the “circumstantial appropriation” of those who inhabits Plaza Zarco.*

**Key words:** everyday life practices, street young adults, strategies, tactics, space, public space.

**-1. Introducción. -2. Lugar y espacio, posibilidades para hacer. -3. La plaza Zarco, espacio público. -4. Prácticas cotidianas y personas adultas jóvenes en situación de calle. -5. Calle y drogas, otros deseos. -6. Activo, comerciantes, policías y organizaciones afines. -7. Conclusiones. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida noviembre 4 de 2009; versión final aceptada abril 8 de 2010 (Eds.)*

### **1. Introducción**

Los estudios urbanos en nuestro país, así como en América Latina, si bien han tenido gran aceptación desde hace aproximadamente treinta años en los programas universitarios, han considerado las transformaciones territoriales desde su componente material principalmente. De acuerdo con Alicia Lindón, “ya sea en términos del espacio construido, como en términos de lo socio-económico [...] Se ha prestado poca atención a la comprensión de la espacialidad, la territorialidad, el sentido del lugar [...]” (2006, p. 15).

Por otro lado, la situación de los estudios acerca de personas que viven en la calle son igualmente escasos en México; y menos los hay que expresen su relación con el “espacio público”. Vastos son los que hablan sobre los “niños de la calle”, que desde 1999 Unicef clasificó e hizo notorios. Finalmente catalogado y convertido en problema social, el tema de los niños y niñas de la calle —en el que muchas asociaciones civiles han aportado solidariamente—,

quienes rebasan el umbral de la infancia y se encuentran en una etapa productiva y reproductiva de sus vidas, han sido incluidos en la generalidad de *niños y jóvenes de la calle*.

Sólo hasta hace poco se empezó a hablar de “poblaciones callejeras”, conceptualización desarrollada desde 2002 particularmente por la asociación civil “El Caracol”, que trata de englobar a todos los grupos poblacionales de la calle: jóvenes, mujeres, familias, hombres, niñas y niños, con el fin de darles figura jurídica y política, articulándolos como grupo de poder y acción. En este artículo pretendo pues dar cuenta de la relación que guardan *personas adultas jóvenes en situación de calle* de edades entre los 18 y los 28 años que se encuentran en una etapa productiva informal —auxiliares de comerciantes, limpiaparabrisas, fakires— y reproductiva de sus vidas, y habitan un espacio público.

Para la realización de esta investigación me apoyé en varios autores y autoras, a fin de entender las prácticas cotidianas (siempre espaciales), el espacio-público y las tácticas, entre otras conceptualizaciones estrechamente vinculadas. Algunas características de las prácticas cotidianas son, por ejemplo, la especificidad del sitio frecuentado, la actividad realizada en él, o las características del desplazamiento hacia el lugar (Marcadet, 2007). Otros planos de análisis que propone Lindón (2005) son la naturaleza de la actividad en sí, saber si la actividad es individual o colectiva, y el radio de acción, es decir, los perímetros en los que la actividad se realiza. Para la autora, un elemento final por analizar en las prácticas espaciales es la *temporalidad*: pueden ser prácticas temporalmente fugaces, breves o prolongadas, o actualizadas cada cierto tiempo.

Por su parte, Michel De Certeau en *La invención de lo cotidiano*, volumen 1, enfatiza que las prácticas cotidianas son maneras de hacer por las cuales las personas reapropian un espacio previsto para ciertos fines, efectuando movimientos de antidisciplina. Esto es, las prácticas cotidianas tienen que ver con un uso de los lugares en el que el lugar no es un escenario fijo, sino más bien una extensión del usuario o usuaria a modo de herramienta por la que se vincula con los otros en un marco aparentemente establecido.

Así, la relación entre los sujetos jóvenes y el espacio es, como veremos, difusa y cuasi inasible tanto por sus prácticas como por el entendimiento mismo del espacio. Sin embargo, se le tratará de entender a este último como lugar de encuentro de individualidades, es decir, como proceso de constante intercambio entre los actores que lo intervienen y en el caso de la plaza Zarco, como sitio desde donde las posibilidades de sobrevivencia de los jóvenes y las jóvenes que lo habitan se hacen efectivas.

Enfatizo también que, atendiendo tanto a De Certeau (2007) como a Marc Augé (1992), se trata del lugar practicado que se actualiza, simboliza y apropia por las proximidades, prácticas y conflictos que en él realizamos las personas. Estos dos autores, en aparente oposición en sus conceptualizaciones sobre el lugar y el espacio, nos permiten más bien complementar las mismas en una

relación recíproca donde los conflictos y el cambio se dan todo el tiempo.

Para resolver los conflictos diarios, De Certeau habla de tácticas y estrategias tendidas permanentemente. Diferencia las tácticas de las estrategias de acuerdo con el tiempo y el lugar; mientras la estrategia se despliega con cierto tiempo disponible y en una posición espacial favorable y conocida, en la táctica no hay oportunidad para la planeación. La táctica es también una acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio, y lo propio constituye justamente “una victoria del lugar sobre el tiempo”. Se trata del momento, de la oportunidad y la imaginación para retomar de lo expelido por el otro lo necesario para reequilibrar una situación adversa.

La manera en que planteé la investigación fue principalmente por medio de técnicas etnográficas, como la observación, el diario de campo, la realización de ocho entrevistas y diez encuestas a personas que viven en la plaza. En ellas abordé distintos temas relacionados con su estancia en la misma que fueron categorizados y codificados para su análisis, interpretación y contraste teórico. Las situaciones no previstas y distintas técnicas de exploración (dibujos, fotografías, juegos), estuvieron acompañando todo el proceso, mientras el análisis y procesamiento de la información se daban a la par de éstas.

Algunas dificultades que se presentaron fueron el carácter intermitente de la estancia de las y los adultos jóvenes en la plaza, y el estado tóxico y anímico en que pudieran estar. Por otro lado, también fue difícil entrevistar a los comerciantes establecidos alrededor de la plaza, excepto unos pocos. Al parecer, mantienen líneas políticas y relaciones pertinaces y veladas con líderes de comerciantes, por las que desconfían de cualquier persona que crean les confrontará acerca de su estancia (ilegal) en el lugar.

Igualmente, la revisión bibliográfica, periodística y electrónica, fue un elemento fundamental en la realización de mi trabajo, particularmente para el entendimiento de la relación entre ese espacio público y las prácticas cotidianas de los adultos jóvenes. Además, el acompañamiento que hice a pie, en microbús y metro con algunas personas jóvenes a sitios que les eran importantes, me posibilitó un acercamiento a la manera en que establecen relaciones entre ellas en otro escenario y con otros lugares en los que tejen relaciones con la ciudad. Por ejemplo, el Deportivo Oceanía, donde participan cada año en un torneo de fútbol callejero organizado por Renacimiento, A.C. y Unesco; el museo Rufino Tamayo, donde exhibieron para vender algunos artículos reciclados elaborados con ayuda de un grupo de artistas plásticos; y la misma colonia Guerrero, que es donde se localiza la plaza.

Finalmente, el uso de la fotografía ayudó a marcar el término de mi trabajo de campo. Les tomé algunas fotos y ellos tomaron también. Las fotos son parte de la vida cotidiana de muchas personas, son como una marca en el tiempo de nuestras vidas. Sin embargo, tal como frecuentemente sucede con sus documentos más importantes —que no existen o que han extraviado—, sucede con estos recuerdos físicos. Mi intención fue entonces mostrarles su imagen en ese momento de sus vidas para que hicieran con ella lo que desearan.



Guardarla, observarla, pensarla e imaginarla de otra o de igual manera.

## 2. Lugar y espacio, posibilidades para hacer

“Mirar el lugar y el espacio” pareciera ser un exceso de palabras o una frase de ornato que no quiere decir sino la misma cosa. Sin embargo, en este artículo ambas palabras se entienden de distinta manera. Autores como Michel De Certeau (2007) y Marc Augé (1992) discurren sobre estos conceptos dotándolos de características que, más que contraponer, complementan las caracterizaciones de los mismos. Los lugares y los espacios tienen para nosotros una denominación de acuerdo con nuestras experiencias y acciones en ellos; son clasificados y poblados todo el tiempo si no por personas, sí por imágenes y acontecimientos, y siguen lógicas propias según su realización y actualización.

Espacio, dice Augé (1992), se aplica indiferentemente a una extensión, a una distancia o a una unidad temporal, es decir, es eminentemente abstracto y por lo mismo, por su falta de caracterización en el lenguaje corriente, acepta un uso común de manera indistinta: espacio aéreo, espacio publicitario, espacio de tiempo. Además, puede verse a modo de figura geométrica. La línea, la intersección de líneas y los puntos de intersección son sus formas más simples (itinerarios, encrucijadas y centros) y se visualizan entre otros, en ejes, caminos, mercados (como punto de reunión e intercambio) o monumentos (temporalmente indeterminados). Estas figuras definen un espacio y fronteras más allá de las cuales los hombres se definen como otros respecto a otros. Así, adquieren un valor de identidad y relación, señala Augé.

Por otro lado, aunque en principio pareciera entender el lugar de manera muy distinta a la de Michel De Certeau, veremos que no es tanto así cuando afirma:

El lugar, tal como se lo define aquí, no es en absoluto el lugar que De Certeau opone al espacio como la figura geométrica al movimiento, la palabra muda a la palabra hablada o el estado al recorrido: es el lugar del sentido inscrito y simbolizado [...]. Naturalmente, es necesario que este sentido sea puesto en práctica, que el lugar se anime y que los recorridos se efectúen, y nada prohíbe hablar de *espacio*<sup>1</sup> para describir este movimiento (1992, pp. 86-87).

Esto es, mientras De Certeau entiende el lugar como “el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia” excluyéndose la posibilidad de que dos cosas ocupen el mismo sitio al mismo tiempo (2007, p. 129), Augé empata su idea del lugar con el espacio de De Certeau, respecto a algunas de sus principales características, a saber: el conflicto, la contradicción, el cambio y la misma reinención cotidiana

---

<sup>1</sup> Cursivas mías.

a partir del despliegue estratégico de usos y prácticas del lugar. Nuevamente, e incluso con otra conceptualización de Augé sobre los *no lugares*, acepta que:

Un no lugar existe igual que un lugar: no existe nunca bajo una forma pura; allí los lugares se recomponen, las relaciones se reconstituyen; las ‘astucias milenarias’ de la invención de lo cotidiano [...], pueden abrirse allí (*sic*) un camino y desplegar sus estrategias (1992, p. 84)<sup>2</sup>.

Por su parte, para De Certeau el espacio es, en un enunciado, “el lugar practicado”. El espacio es visto como un “entrecruzamiento de movilidades” y lo que eso implica es una velocidad, temporalidad, dirección y operación donde conflictúan programas contractuales y proximidades. Las proximidades no son sino delineamientos de nuestros caminos, de nuestra movilidad; implican conflictos a resolver, ya sea para transitar, para pasear, para recorrer, o para realizar una práctica o actividad.

Atendiendo pues a ambos autores, entiendo que el *lugar* será la configuración posicional de elementos en coexistencia bajo el supuesto de un orden previo y que nos significa la posibilidad de historicidad, identidad y relación. No es tanto la disposición geométrica de una extensión de tierra *per se*, sino el sitio exclusivo en que la espacialidad de las personas tiene cabida. En una relación recíproca, el lugar y el espacio se hacen posibles e incluyen esta posibilidad de historicidad, identidad y relación bajo condición de la espacialidad de las personas.

El *espacio* y la *espacialidad* refieren entonces al “lugar practicado” que se actualiza, simboliza y apropia por las proximidades, prácticas y conflictos que en él realizamos las personas, siempre de un todos nosotros, siempre de experiencias personales. Al ser simbólicos, los referimos las más de las veces a la rutina que en ellos se despliega, o a nuestras experiencias individuales; por tanto, tantos espacios como experiencias espaciales, a decir de Merleau Ponty. La espacialidad es de esta manera el despliegue de nuestra individualidad, pero también el encuentro con otras individualidades, y el efecto que produce es lo cotidiano<sup>3</sup>. Es en esta posición del tiempo, de la velocidad, de los programas contractuales señalados por De Certeau, y de la relación e identidad de las que habla Augé, que en el espacio de los jóvenes de la plaza vemos que sus prácticas

<sup>2</sup> Debido a la extensión del artículo, no abriré aquí una discusión más amplia acerca del lugar antropológico (relacional, histórico e identificadorio) y el no lugar de los que habla Marc Augé (1992), y las similitudes con el espacio y el lugar de De Certeau. Los no lugares importan para el autor, más bien, como “medida de la época”, y propone su distinción en referencia a la oposición misma del espacio y el lugar. Los no lugares son la relación de espacios constituidos para ciertos fines y la manera en que nos relacionamos con ellos, basándonos principalmente en contractualidades solitarias establecidas desde la textualidad: prescriptiva, prohibitiva o informativa (Augé, 1992, p. 100). Señalamos por último que De Certeau (2007) habla de éstos en tanto cualidad “negativa” del lugar, de lo que no son, por ser antes de otros (porque tienen nombre, porque serán pasajes).

<sup>3</sup> En esta investigación entiendo lo cotidiano como un juego de alteridades ubicadas en tiempos (medidos con instrumentos) y lugares exteriores, aunque con experiencias de tiempos (duración) y lugares interiores, definidas por interacciones previas que buscan establecer una posición pertinente respecto a la situación actual en que se encuentra la persona. Por otro lado, en este encuentro de individualidades, se trata de mantener el vínculo social vigente pero se manifiestan también desajustes de las prácticas cotidianas, a modo de subversividad y posibilidad de cambio. Para una mayor discusión, ver *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, de Lindón (Coord.), 2005, y *La invención de lo cotidiano*, Vol. 1 *Artes de hacer*, de De Certeau (2007).

son posibles. El conocimiento del *lugar* y sus alrededores es, además, lo que les permite aprovechar su ubicación para crear las estrategias necesarias para lidiar día a día con las posibles adversidades, como veremos adelante<sup>4</sup>.

### 3. La plaza Zarco, espacio público

Señalados ya tanto el lugar como el espacio, hablaremos del espacio público. Particularizarlo de esta manera es un tanto arriesgado pues si atendemos a lo que de él afirma Ernesto Licona (2006), cualquier espacio sería público. Él señala que los espacios públicos son espacios de encuentros, de miradas y de multiplicidad de perspectivas, donde construimos desplazamientos o acciones que dependen de los signos que habitan en nosotros. Esto se manifiesta, desde luego, incluso en nuestros hogares, y salvo que vivamos solos, no ocurre así. Se supone que lo público de los espacios públicos es, por tanto, ser *público*, y también individuo publicable; uno se exhibe, escucha y es escuchado; conversa y se desplaza en los otros como figura, como voz, como color, como obstrucción, como visible o invisible, pero presente (presencia). Vistos así, los espacios públicos de la ciudad son, como nos dice Borja, la manifestación más próxima de la circunstancia actual de la misma.

Podríamos señalar de esta manera que la relación entre la *urbs* (concentración de la población) y la *civitas* (cultura, comunidad, cohesión) es, en los espacios públicos, un cierto subtipo de *polis* (*lugar de poder y manifestación de conflictos*). Como encuentro de individualidades, destaca la importancia de los espacios públicos como sede de la manifestación de la ciudadanía. Por ello, varios autores observan la relación ciudadanía-espacio público como fundamental en la vida en la ciudad. (Borja, 1998; Ziccardi, 2003). Sin embargo, desde la década de los setenta se habla de una crisis de los espacios públicos (destinados al uso de todos por subrogación normativa o adquisición de derechos), debido a la reorganización tanto de ellos como de los espacios privados (expresados por el catastro y definidos por el derecho de edificación y uso). Esta crisis se inscribe en los procesos de articulación global, que se acompañan por otros más, como la exclusión, diferenciación y segmentación, lo que impide hablar de los espacios públicos como los espacios de todos (Ramírez Kuri, 2003). Disfrutar del lugar en el que se vive e identificarse con él, y que a través de este sitio uno sea reconocido por los otros —dice Borja—, es una condición de ciudadanía (2003, p. 75).

No obstante, en la plaza, la diversidad —que está en la individualidad— se homogeneíza y se hace unitaria en este grupo particular de jóvenes, que es diferenciado y evadido. A su vez, este grupo diferencia y evade; se circunscribe

---

<sup>4</sup> El conocimiento del lugar y el reconocimiento de la persona en él, son importantes precisamente en la medida en que desde ellos se efectúan las “maneras de hacer”, los “procedimientos populares” cotidianos que juegan con los mecanismos de la disciplina. Estas maneras de hacer funcionan diariamente a modo de contraórdenes sociopolíticas que restituyen “libertad de movimiento” a su realizador, y son el núcleo de la cotidianidad de la que habla De Certeau.

como uno distinto a los demás, con intereses y prácticas únicas y pertinentes sólo para ellos. Este proceso, esta condición en principio, inmoviliza el ejercicio de la ciudadanía; las miradas no se encuentran, ni se desplazan libremente los signos que nos habitan, si bien no pueden no manifestarse.

Cuando llegué a la plaza Zarco por primera vez, me sorprendió ver que las personas que no vivían en ella, difícilmente la cruzaban; mucho más difícil aún, permanecían en ella. Tiempo después, una vez que los sujetos jóvenes se fueron de la plaza a la glorieta del Caballito<sup>5</sup> al ser corridos por la policía, me sorprendió todavía más ver que después de ello, la plaza parecía más bien un cementerio en el que nada, sino el simple lugar, estaba. Nadie transitaba o permanecía en ella, nadie la ocupaba.

La crisis de los espacios públicos no se manifiesta entonces aquí, a través de la exclusión y la diferenciación como procesos no deseables de la expansión de la ciudad o de su articulación global, como proponen algunos autores. La exclusión y diferenciación vienen de por sí, en el hecho mismo de ser diferentes quienes viven y no, en la plaza o en la calle. Considero además, que lo que hay es una crisis en la relación con los espacios públicos, que se inscribe ciertamente en la configuración de la ciudadanía misma. La ciudadanía es, de este modo, la práctica del ser y ser con otros, y a la vez, ser con otros en un espacio. La crisis se expresa en la imposibilidad de que los espacios públicos sean parte de los ciudadanos y ciudadanas no únicamente en el sentido de que no son para todas las personas o lo son *sólo si*, sino también en cuanto a que no parecen formar parte de su individualidad como necesidad simbólica o identitaria<sup>6</sup>.

Cabe resaltar finalmente lo que Goffman dice de los espacios públicos: “son territorios situacionales a disposición del público y reivindicables, en tanto que se usan y sólo mientras se usan” (citado por Licona, 2006, p. 45). Esto nos remite inmediatamente a lo que vimos antes sobre los espacios y lugares con De Certeau: en tanto no se actualizan, son lugares; al realizarse, al practicarse, podemos nombrarlos espacios. Luego, nos remitiría a una discusión más detallada sobre la ciudadanía y los espacios públicos acerca de ¿qué son cuando no se usan?, ¿qué no son para no usarlos?, y ¿qué implicaciones tiene el que así sea? Esta discusión, sin embargo, no podría establecerla aquí porque no es el objetivo de este artículo. Plantearé más bien cuáles son algunas de las prácticas cotidianas de los jóvenes y las jóvenes que viven en la plaza, por las que se actualiza y se hace espacio, aunque antes habrá que describirla.

La plaza Zarco, entendida como “espacio abierto” por el Reglamento

---

<sup>5</sup> La glorieta del Caballito se encuentra a pocos metros de la plaza Zarco. Durante la realización de mi investigación, debido a la celebración del XXV aniversario luctuoso del periodista Manuel Buendía Tellezgirón en la plaza, los adultos jóvenes fueron desalojados y se mudaron a este lugar. Acerca de esta glorieta no planteo la estancia de los jóvenes y las jóvenes, porque las observaciones se realizaron principalmente durante su estancia en la plaza.

<sup>6</sup> Tomo esta idea de la propuesta que hace Borja (2003) acerca de las cualidades que suponen los espacios públicos de calidad (accesibilidad física, facilitadores de relaciones sociales intensas y de la expresión e integración culturales, etc.) y que implicarían una relación identitaria y simbólica, pero además una necesidad de nuestra parte.

para el Ordenamiento del Paisaje Urbano del Distrito Federal (2005), se encuentra en la colonia Guerrero, una de las siete colonias más conflictivas de la delegación Cuauhtémoc, sede del Centro Histórico de la Ciudad de México. Ubicada afuera de la estación de metro Hidalgo, cuenta con dos fuentes, donde los jóvenes se bañan; una estela dedicada al periodista Francisco Zarco, que utilizan como cancha de frontón; una gran explanada en la que juegan fútbol, y unas pequeñas jardineras detrás de las cuales este grupo de más de veinte miembros<sup>7</sup>, ha improvisado su sanitario.

Cual figuras fractales, la colonia y delegación que circundan la plaza cuentan con una gran infraestructura. Solamente en la colonia hay 4 estaciones de metro, 10 organizaciones civiles, 40 centros deportivos y culturales y 24 centros de salud, entre otros (Reintegra, 2006). Por su parte, la delegación es la séptima economía a nivel nacional y tiene siete de las once líneas de metro (Inegi, 2004). Además, al lado de la plaza se encuentra el Templo de San Hipólito, donde mes a mes, cada día 28, se celebra a San Judas Tadeo. Visitado por cientos de feligreses de colonias populares aledañas y de la Zona Metropolitana, representa para los adultos jóvenes que habitan la plaza, una oportunidad para obtener las ganancias de tres días de labor, en uno solo.

Podemos entender pues, que la población flotante y fija que rodea a la plaza sea tan numerosa como sus prácticas y usos, y se relaciona estrechamente con los jóvenes y las jóvenes, aunque difícilmente esta relación sea observada o atendida. Tampoco lo es la cotidianidad de este grupo ni la relación que han establecido con este lugar, mismas que a continuación trataré de describir.

#### **4. Prácticas cotidianas y personas adultas jóvenes en situación de calle**

Para entender las prácticas, es necesario considerar que el uso de espacios públicos y de cualquier “espacio” refiere a una apropiación de los mismos. Las prácticas por las que tanto los jóvenes y las jóvenes de la plaza como cualquiera de nosotros hacemos espacialidad, se pueden definir a partir de algunas características que Yann Marcadet (2007) y otros autores consideran. Entre ellas, el desplazamiento hacia el lugar, la especificidad del sitio frecuentado y la actividad realizada en él. Las prácticas cotidianas espaciales, refieren a las maneras de utilizar un lugar a escala de lo cotidiano, como nos dice el mismo autor.

Alicia Lindón añade, además, que en el hacer cotidiano las prácticas conjugan varios planos analizables, entre otros, si la actividad es individual o colectiva, el radio de acción, o los perímetros en los que la actividad se realiza:

(...) las prácticas pueden desplegarse en un radio de acción de diversa extensión, hay que considerar si se trata de actividades que implican

---

<sup>7</sup> El número de jóvenes en la plaza es variable; algunas veces llegan jóvenes de otros sitios, y otros se van a anexos A.A., con sus familias, a otros puntos, o están presos.

atravesar el espacio público, circular en él, o si por el contrario, son prácticas que se definen a través de la permanencia en ciertos lugares del espacio público (2005, p. 5).

Para Lindón, un elemento final por analizar en las prácticas espaciales es la temporalidad. Pueden ser prácticas temporalmente fugaces, breves o prolongadas, pueden pertenecer a un pasado remoto, o a un pasado próximo, o a un pasado que siempre está presente porque es rememorado<sup>8</sup>, o recreado; como ciertas actividades tradicionales que, cada determinado tiempo, especializan un lugar.

Podemos ver hasta aquí, que las prácticas espaciales son asibles en cuanto a su especificidad y temporalidad, pero son además la manifestación de prácticas sociales por las que los espacios mismos se transforman de acuerdo con su uso; este uso tiene que ver, según Lefebvre (1984), con la percepción que tenemos de él y con un trazo físico de recorridos, trayectorias y simbolismos producidos y vaciados en él a modo de relación. Con Michel De Certeau, nuevamente, vemos también que las “prácticas cotidianas son maneras de hacer a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural y constituyen un ambiente de antidisciplina” (2007, LXVIII). En esta breve definición se encierran sin embargo muchas otras nociones que tienen que ver con el sentido común, el escamoteo, las estrategias, los usos y las tácticas, entre otros.

Con esta revisión complementaria de las prácticas cotidianas, que son siempre espaciales aunque nos lo parezcan solamente cuando vamos a un parque y decimos que hacemos uso de los “espacios públicos” (y por tanto que estamos en un “espacio”), trataré de mostrar que los jóvenes y las jóvenes de la plaza Zarco efectivamente desarrollan ciertas estrategias y tácticas para no desfavorecer su posición frente a la policía, sobre todo respecto a sus bienes y la venta de *activo*<sup>9</sup>, y algunas otras veces para obtener más dinero de las actividades que realizan.

La conceptualización de la estrategia ha sido interpretada de distintas maneras de acuerdo con varios autores y autoras que han tratado de aportar a su entendimiento (ver Zamorano, 2001). No obstante, en la descripción que hace De Certeau sobre ésta, se ven reflejados implícitamente algunos de los supuestos señalados por dichos autores y autoras, como la incertidumbre, la

<sup>8</sup> En este sentido, autores como Merleau Ponty analizan el conocimiento a partir de la relación entre el cuerpo y el espacio; la rememoración es parte de la experiencia de vida de una persona, pero el tiempo no es un dato de la conciencia, sino que es ella quien lo despliega al darle sentido. Por su parte, Alicia Lindón entiende que la temporalidad se refiere a la experiencia del presente como prácticas desarrolladas simultáneamente en el tiempo exterior (medido a través del reloj), en un tiempo interior (la duración, tiempos fuertes y débiles, multiplicidad y unicidad temporal) y en el espacio, a través de la comunicación (2000, p. 11). Lo pasado importa no como trayectorias, sino como experiencias pasadas bajo la forma de conocimiento incorporado y disponible en el presente, del mismo modo en que para A. Schütz se presentan las situaciones problemáticas, para las que no se tiene un *stock* de conocimiento y requieren, por tanto, explicitaciones.

<sup>9</sup> El *activo* es una mezcla de thinner y otros solventes cuyo ingrediente activo es el tolueno. Se llama *monear* a la acción de inhalar una *mona*, que es una bola de papel higiénico o estopa empapado en *activo*.

oposición de voluntades, el uso de la fuerza, la información y la intención, pero agrega uno muy importante, que es el conocimiento del lugar.

La estrategia, nos dice el autor, es un

(...) cálculo o manipulación de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. [...]

Postula *un lugar* susceptible de ser circunscripto como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con una *exterioridad* de metas o de amenazas (2007, p. 42)<sup>10</sup>.

En los sujetos jóvenes hay una apropiación de la plaza que aprovechan en la medida del tiempo que han vivido allí y que la conocen. Saben de los resquicios donde, a pesar de ser prácticamente una explanada, pueden encontrar zanjas para camuflar y esconder el activo que venden para que la policía no lo pueda encontrar cuando hace una revisión. La elección del lugar dónde vivir, dónde trabajar, dónde ir a bañarse o comer, con qué grupos estar o en qué momentos y por cuánto tiempo, son estrategias que los jóvenes y las jóvenes desarrollan para tener un acceso más fácil a los requerimientos personales básicos. El desarrollo de estas habilidades debe actualizarse todo el tiempo en cada lugar en el que están; reconocer los alrededores y los puntos o centros en donde se puede pedir ayuda en caso necesario, también son parte de las estrategias que necesitan desplegar permanentemente. Como mencioné ya, la plaza se encuentra afuera del metro Hidalgo, estación en la que cruzan dos líneas del metro con gran afluencia de personas<sup>11</sup>. Igualmente, está la avenida Reforma, una de las principales en la Ciudad de México. Esta ubicación les permite una fuente de ingresos segura, además del trabajo con los comerciantes fijos de la plaza y los del día 28 de cada mes. Por otro lado, el que la colonia cuente con asociaciones civiles, asegura su comida y baño en una u otra durante la semana.

Aquí quiero aclarar que, si bien me he estado refiriendo y me referiré simplemente como jóvenes a quienes viven en la plaza Zarco, ha sido principalmente por cuestiones de fluidez en la lectura. Sin embargo, no se trata precisamente de adultos jóvenes como usualmente los identificamos; esto es así debido a ciertas consideraciones; una de las más claras, es que han llevado un itinerario de vida callejero.

Igualmente, hay factores biológicos y sociales así como cronológicos por los que considero más pertinente llamarlos y verlos como personas adultas jóvenes. Primero, porque se encuentran ya en una etapa productiva y reproductiva de sus vidas. La mayoría inició su sexualidad a temprana edad,

---

<sup>10</sup> Cursivas del autor.

<sup>11</sup> Estas líneas son Universidad-Indios Verdes y Taxqueña-Cuatro Caminos. La primera, va del sur de la ciudad (terminal Unam) al norte, de donde provienen miles de trabajadores de la Zona Metropolitana. En la segunda, ambas terminales son centrales de autobuses y microbuses que van a Estados cercanos a la Ciudad de México. En la delegación Cuauhtémoc, diariamente hay una afluencia de población flotante de cerca de cinco millones de personas, en medio de una población fija de poco más de medio millón de habitantes (Inegi, 2004).



entre los 13 y 15 años, y algunos tienen bebés o hijos e hijas de hasta 7 años. Su edad oscila entre los 18 y 28 años, con un par de excepciones en este grupo (15 y 35 años, aproximadamente). Después, porque muchos de ellos y ellas trabajan desde temprana edad y lo siguen haciendo para mantenerse a sí mismos y a sus hijos e hijas, y también para darle un poco de dinero a familiares en prisión o que se encuentran en condiciones que ellos y ellas consideran más precarias que la suya.

Aunque es cierto que en muchos otros países existen clasificaciones e incluso programas de ayuda específicos para distintos grupos de personas que viven en la calle o en riesgo de vivir en ella, así como investigaciones, en México su estudio es relativamente reciente (en 1995 fue el primer conteo de niños y niñas de la calle) y hasta hace poco también, tanto niños, niñas, jóvenes, personas adultas y familias, se aglutinaban en el único y lastimero término de “niños de la calle”. Es desde 2002 que particularmente El Caracol, A.C., empezó a hablar de poblaciones callejeras y cultura callejera<sup>12</sup>, que son categorías sociológicas que buscan

(...) reconocer el carácter activo de las y los más pobres y excluidos de la estructura social de un país como México, es decir, grupos humanos que sobreviven con sus propios recursos, en medio de las adversidades de la calle. Además, esta categoría social permite acercarse a una demografía diversa y cambiante. La particularidad de esta población está en la construcción de su identidad en torno a la calle y la vulnerabilidad social en la que se encuentran en el ejercicio de sus derechos. (Diagnóstico de derechos humanos del Distrito Federal, 2008, p. 728).

Así pues, la noción de *personas adultas jóvenes en situación de calle*, que sería un perfil de población callejera, la entiendo solamente como personas de entre 18 y 28 años que se encuentran en una etapa productiva y reproductiva y que fueron criadas, se han visto obligadas, o han decidido vivir en un lugar público, frecuentemente de manera temporal o intermitente. La mayoría de las veces no cuentan con las adecuaciones y equipamiento necesario para realizar sus necesidades básicas, pero sí con los recursos físicos, organizacionales y cognitivos para ello. Otra situación que les caracteriza es el temprano y constante consumo de sustancias tóxicas y drogas, siendo el activo la sustancia más común.

Todo el tiempo realizan, además, tácticas para beneficio propio o para obtener de lo peor, lo menos peor. Continuando con De Certeau, él diferencia las tácticas de las estrategias de acuerdo con el tiempo y con el lugar; mientras la estrategia se despliega con cierto tiempo disponible y en una posición espacial favorable y conocida, en la táctica no hay oportunidad para la planeación.

---

<sup>12</sup> Ésta se entiende como el “conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos y grado de desarrollo que le permite a la población en situación de calle procesos de socialización, construcción de identidad y juicios de valor, para decidir su permanencia en los grupos callejeros” (Pérez, Juan, 2002). En este escrito, tomaré como sinónimos el estilo de vida callejero y lo que encierra la “cultura callejera”.

La táctica es también una acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio, y lo propio constituye justamente “una victoria del lugar sobre el tiempo”. Se trata del momento.

(...) La táctica no tiene lugar más que el del otro; debe actuar en un terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña; así, aprovecha las ocasiones y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, caza furtivamente, crea sorpresas. La táctica es un arte del débil (2007, p. 43).

Lo es precisamente porque no dispone de otros recursos que sus necesidades, sus habilidades, su imaginación y la oportunidad que ve en lo que el otro lanza o expele. Es pues, un estado constante de alerta para tomar lo que deja el otro y hacer de eso su principal fuerza; es una improvisación dialogada (no por ello consensuada) y confrontada con el otro, cual encuentro de *mc's*.<sup>13</sup>

Pero tanto las estrategias como las tácticas tienen que ver la mayor de las veces, no sólo con el lugar y el tiempo, sino con el uso de las relaciones personales mantenidas con las personas alrededor. Todos nos coludimos con otros, en todo lugar, para llegar a ciertos o inesperados fines. Por ejemplo, en una ocasión un joven de la plaza había comido quesadillas conmigo con la intención de que yo le pagara las suyas. Sin embargo, llegaron varios jóvenes y empezaron a burlarse de él descubriendo su intención, así que en un descuido, él se puso de acuerdo con la vendedora para afirmar que ya le había pagado él tanto lo suyo como lo mío y salir “bien librado” de la situación.

Las tácticas son, por último, “procedimientos que valen por la pertinencia que dan al tiempo: en las circunstancias que el instante preciso de una intervención transforma en situación favorable, en la rapidez de movimientos que cambian la organización del espacio [...]” (2007, p. 45). Todos nosotros y nosotras pues, en los lugares en que nos encontramos, en los lugares a los que vamos y en los que permanecemos, desplegamos prácticas, operaciones y manipulaciones técnicas para subvenir situaciones favorables dentro de un marco no siempre óptimo. Observo también con De Certeau, que las prácticas, como esquemas de operaciones, funcionan respecto a un discurso (Foucault), a la experiencia (en forma de *habitus* para Bourdieu) y a la forma del tiempo que es la ocasión (*kairós*).

Las prácticas, además, tienen otro elemento fundamental que parece encerrar estos últimos aspectos, y es el sentido común; el sentido común, acorde con el discurso sobre el objeto representado. No se limita a él, ni a la ocasión como si se tratara de un pez pasivo y lento en una pecera; es, como suponemos ya, una cuestión de tacto, de diagnóstico y de un juicio que cuestiona y que discierne, “[...] se puede al menos mencionar que este *tacto*”<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Master of ceremony, entre los cantantes de hip hop. En esos encuentros, los *mc's* se desafían para realizar largos bloques de palabras y rimas.

<sup>14</sup> Cursivas mías.

anude en un mismo conjunto una libertad (*moral*), una creación (*estética*) y un acto (*práctica*) [...].” (De Certeau, 2007, p. 84).

Los jóvenes y las jóvenes, con su sentido común desarrollado a partir de sus circunstancias, crean y recrean situaciones favorables contraviniendo normas todo el tiempo; reequilibran el mundo para mantenerse en la cuerda. De esta manera, tanto las estrategias como las tácticas, son en los sujetos jóvenes de la plaza una constante acechanza sobre los rezumos mínimos de toda situación, de toda relación, de todo conocido o de todo otro, para llevar el día a día, para realizar sus prácticas. Viviendo como viven en la antidisciplina, su estilo de vida tiene sin embargo un precio, y es el de la violencia perenne con que nacieron y que les rodea.

### 5. Calle y drogas, otros deseos

Riccardo Lucchini (1996) afirma que las connotaciones de la palabra calle cambian no sólo según las culturas y prácticas sociales, sino también según las clases sociales y las características del espacio urbano. Comúnmente los niños, niñas y jóvenes prefieren ciertas calles por la abundancia de recursos materiales, sociales y simbólicos, y son principalmente las del centro urbano las que ofrecen dichos recursos. La calle no es sin embargo una sola, aunque nos guste hablar de ella en singular; es un compuesto de baldíos, estaciones de metro, paradas de autobuses, cruces, monumentos y plazas. Estos sitios son a la vez lo que Lucchini llama “ponto” y que define como un espacio público en el cual organizan sus actividades lucrativas transformándolo temporalmente de espacio público en lugar de trabajo.

Visto así, el ponto se puede entender también como una conceptualización específica de lo que Carlos González Lobo (1998) llama “relingo”. Tomado de su acepción original, *relinga*, que refiere a lo descosido de los bordes de las velas para impedir que se desgarren cuando son izadas, el relingo es lo que queda *descosido del tejido urbano*. Esta es una manera de entender el término, pero los relingos no están totalmente descosidos del tejido urbano-social; es cierto que no tienen un trazado inicial intencionado, ni dueño formal, y que parecen “rincones de la ciudad en los que entra todo lo que no tiene lugar” (Amozurrutia & López, 2008, p. 21), pero por esto mismo llegan a ser funcionales para un grupo de personas o en determinadas circunstancias.

En estos lugares y principalmente los del centro urbano, es donde los sujetos jóvenes han empezado verdaderamente la “carrera de la calle”, que es su trayectoria de vida desde pequeños. Observo sin embargo, que a lo largo de su carrera los jóvenes y las jóvenes no se identifican con un territorio, sino se dedican a explotarlo, como lo he comentado, a través de estrategias y de la creación de un *sistema de oportunidad*<sup>15</sup> para su supervivencia y

---

<sup>15</sup> Esta noción aborda principalmente la autonomía del niño, niña o joven frente al medio. Lucchini señala que M. Cusson define la oportunidad a partir de a) las posibilidades propias del actor (afectivas, cognoscitivas, culturales,

para la realización de actividades lúdicas y económicas. Se trata pues de una relación utilitaria e instrumental; además, esta relación regularmente es efímera de acuerdo con su inserción en el grupo, a las restricciones policíacas o gubernamentales, o a la etapa de la carrera de calle en la que se encuentran.

La calle, finalmente, no es solamente un artefacto<sup>16</sup> en el sentido único de que se ha realizado con un propósito o función técnica específica, sino también, como señala M. Cole (1999), los artefactos son dinámicos en el tiempo y se modifican ideal y materialmente. Sucede así, tanto con la calle como con la relación y percepción que los jóvenes y las jóvenes tienen de ella, que la relación se modifica a lo largo del tiempo. Las personas jóvenes de la calle mantienen, como se ha señalado, una relación con la calle bastante dinámica, contrario a lo que pudiéramos pensar cuando las vemos en grupo en cualquier lugar. Muchas veces el paisaje que ofrecen es el de su presencia aunque no se encuentren en allí, pues dejan ropa, bolsas con sus posesiones, colchones o sillones, y los perros que los acompañan; dejan pues, rastros de su estancia y establecimiento en el lugar. Pero no se limitan a permanecer ni a conocer solamente el lugar en el que viven, sino que se desplazan de un lado a otro de la ciudad para realizar distintas actividades. Estas prácticas espaciales tienen distinta naturaleza y responden a recorridos donde se dibuja el mapa de la ciudad para realizar todo tipo de actividades. Cada punto al que van tiene un fin específico: sea el Deportivo Oceanía donde jugarán el Mundialito Callejero del DF; el Museo Rufino Tamayo donde exhibirán sus obras a partir de productos reciclados; la asociación El Caracol, donde se bañarán y verán una película, o La Merced, donde comprarán pilas y artículos para arreglar su bicicleta.

Además de estos recorridos inmediatos y cotidianos, los jóvenes y las jóvenes de la plaza Zarco tienen, como lo he mencionado, una carrera de calle en la que han pasado por distintos puntos. Desde los enclaves más recónditos, como las coladeras de la Alameda Central, a otros más visibles como estaciones de metro con un tránsito importante, como Indios Verdes, Observatorio, La Normal o Garibaldi. O bien, anexos igualmente distribuidos en la periferia de la ciudad (Tláhuac, Ecatepec o Chalco). Más aún, tienen recorridos y desplazamientos en todo el país, ya sea porque vinieron del

---

sociales y físicas), b) las ocasiones de actuar con las que el niño o niña se enfrenta; y c) sus intenciones o fines. (Lucchini, 1996, p. 85).

<sup>16</sup> “Se entiende por *artefacto* cualquier obra manual realizada con un propósito o *función técnica* específica”. Así es como en *Wikipedia* (2009) se entiende el término y es, en parte, la manera en que lo entiendo. Sin embargo, existe otro tipo de artefacto, que es el cultural y sobre el que han escrito psicólogos y teóricos como Michael Cole, o Engeström. Brevemente, para Cole (1999) “un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente *ideales (conceptuales)* y *materiales*. Son ideales en la medida en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente”. La actividad del sujeto mediada por artefactos depende de la relación con los elementos del sistema (contexto), y el que los elementos del sistema están cambiando constantemente, le proporciona un carácter dinámico que cristaliza en la historia del sistema y sus componentes. Descrito así, también se puede comprender la calle como artefacto cultural. *Cursivas mías*.

interior de la república, porque trabajan en los fletes de la avenida Reforma o simplemente porque se van de “vacaciones” a Tlaxcala, Aguascalientes, Acapulco o Guadalajara. Sus desplazamientos responden también a las visitas a los familiares, a los hijos e hijas que tienen y que viven con su madre, de quien se han separado; a los reclusorios donde se encuentran sus hermanos y hermanas, o bien, al solo hecho de ser caminantes.

Llegué a acompañarlos a varios de estos desplazamientos, a veces a pie, en metro o en microbús. En ellos, observé cómo los recuerdos del camino a recorrer desaparecen, sea por efectos del activo o porque cuando fueron a ese sitio iban en estado tóxico. Así, los recorridos comúnmente se hacen en grupo porque si uno no sabe cómo llegar, otro conoce el tramo ignorado. También pude ver cómo la plática se vuelve más fluida al caminar, seguramente debido a que mientras caminan o van en el metro, monearse es una acción más vigilada y sancionada y no lo hacen. En cambio, cuando permanecíamos sentados, el sentarse y estar descansando parecía una señal para la contemplación, pues podían quedarse largo rato mirando a la nada, concentrados un poco en la plática y otro tanto en quién sabe qué cosas.

En un recorrido a pie hacia el metro Guerrero con uno de los jóvenes, él me señalaba las calles más peligrosas, los lugares donde había visto alguna vez un robo; los lugares de interés, como parques y parroquias, viejos hoteles y vecindades reconstruidas luego del sismo de 1985. En este recorrido peatonal, pude ver que dentro de la colonia, la mayoría de los vendedores y vendedoras mantiene una relación de camaradería con ellos y que las características que señala De Certeau respecto al caminar, florecían una tras otra. Atajos y desviaciones que realizaba mi acompañante, conocedor de la colonia, aparecían para cuidarnos de los sitios peligrosos o de las calles muy transitadas. La discontinuidad, que para mí lo era dado que no había caminado antes por allí, era percibida particularmente porque mi única orientación era un Eje principal (larga avenida) que “debíamos seguir”. Seguramente para él esta discontinuidad había dejado de serlo porque era ya su camino conocido. Su presente, sin embargo, estaba allí actualizando ese recorrido, discontinuado por repetidas interrupciones. Los saludos de conocidos y de la “banda” que salían de aquí y de allá, efectivamente, irrumpían constantemente nuestro andar juntos, abrían y cerraban la comunicación o el contacto con los otros clausurando sólo momentáneamente la mía.

En microbús, mis dos acompañantes iban sin hablarse entre sí, y sólo se dirigía cada uno a mí. No mencionaban nada de ellos, como si fueran dos extraños que tenían que soportar la presencia del otro. Ellos, aunque llevaban dinero suficiente, no querían gastarlo, así que a uno se le ocurrió pedirle al microbusero que nos llevara gratis de Reforma al metro Hidalgo. Éste aceptó, aunque antes nuestro acompañante ya lo había intentado un par de veces con otros conductores. Estas solicitudes no siempre son aceptadas o recibidas con agrado, tampoco por los policías del metro, a quienes los jóvenes les piden entrar gratis, pero tienen que conformarse con un 2x1. Temerosos, enojados o

a regañadientes, los vigilantes o chóferes les dan el acceso.

En metro, pudimos viajar más. Fuimos en grupo y allí todos y todas querían hablar, todos y todas querían contar experiencias siniestras, crueles o dolorosas sobre sí mismos. Todos y todas querían platicar quiénes son —conmigo— y también querían saber quién era yo, con ellos y con ellas. Mientras tanto, la gente nos miraba con desagrado; volteaban la cara, o bien nos miraban con curiosidad. Los agentes policiales del metro se molestaban porque íbamos muchos y mugrosos; se incomodaban. Los jóvenes y las jóvenes, en cambio, parecían ir solos en el vagón, sin mirar a la gente, concentrados y concentradas sólo en lo que decían o querían decir. Entusiasmados al llegar al lugar, se dispersaban y reían entre ellos y ellas, empezaban a hacerse bromas sobre cualquier cosa.

Sus desplazamientos a otros sitios, como sus casas o el reclusorio, o las tiendas del Centro, no los conozco. Me gustaría hablar de sus representaciones gráficas, sus mapas, sus puntos de fuga, es decir, los lugares a los que se van cuando se fastidian de la plaza y lo que ven en sus recorridos, pero ese ejercicio no sucedió porque cuando les pedía dibujar algo, eran muchos quienes querían participar. Todo era alboroto y todos querían al mismo tiempo un poco de atención, lo que hacía difícil el platicar acerca de los dibujos en ese momento y retomarlo después, más aún, porque la mayoría estaban drogados.

En una ocasión les pedí que dibujaran el croquis de la plaza. Tomaron la hoja y el lápiz para hacer más bien dibujos de otras cosas: un joven con una lata de PVC, unos garabatos que representaban la muerte de sus neuronas por el consumo del activo, un castillo, una serie de personajes al parecer de Naucalpan que viajan en “Estrella Roja”, o dibujaban “las puertas del cielo”, según Miguel<sup>17</sup>, uno de los jóvenes. También hubo una joven que en lugar de dibujar quiso escribir, pero como solamente sabía escribir su nombre, me pidió hacerlo a mí. Se trataba de una carta para su pareja, donde le decía que aunque le pegara, ella siempre lo iba a querer, sobre todo porque sabía que tendría un hijo suyo en unos meses.

En su relación con la calle, por otro lado, un elemento fundamental para comprender su estancia es, como supongo, el consumo de drogas. Siguiendo a Gloria C. Champion, Lucchini señala que la farmacodependencia como *síntoma*, concierne a la

(...) utilización de un producto que disminuye los efectos de una situación conflictiva sin implicar un consumo perdurable; como *síndrome*, se trata de un uso persistente relacionado con problemas existenciales y contextuales en los que la etiología puede ser múltiple y variada, y como *enfermedad*, es un proceso de deterioro que se acompaña de un consumo perdurable, compulsivo y creciente, acompañado de una grave patología de la personalidad (1996, p. 249).

<sup>17</sup> Los nombres de los jóvenes se han cambiado.

En tanto, los jóvenes y las jóvenes de la plaza, igualmente, iniciaron el consumo de sustancias aproximadamente entre los 8 y los 12 años de edad. Al parecer, muchas veces las invitaciones de otros niños o niñas a probar las drogas se hacían en medio o después de que por primera vez platicaban acerca de por qué se habían salido de sus casas. Les aseguraban que con la mona olvidarían sus problemas y se sentirían bien. Algunas veces más, por el contrario, los demás niños y niñas les advertían de las dificultades de vivir en la calle y les aconsejaban regresar a casa.

Comúnmente, el uso de drogas como síntoma y como síndrome aplica en los casos de grupos de niños, niñas y jóvenes que viven en la calle, aunque hay grupos conformados por personas mayores de edades entre los 27 y los 35 años en que su tiempo de estancia en la calle ha sido tan largo y su consumo de sustancias tan persistente, que su capacidad motriz y su conducta se modifican, llegando quizá a la enfermedad antes descrita.

Igualmente, el uso de drogas no es estático, sino que la mayoría de los sujetos jóvenes, a cierta edad, ha probado de distintas clases. Frecuentemente, han iniciado por invitación de otro niño o niña y se trataba de thinner, pegamento de PVC o *activo*, principalmente por su precio y accesibilidad. Después han probado la mariguana, piedra o *crack*, entre otros.

L: ¿Y cómo es que empezaste a drogarte y con qué drogas?

J: Con el activo.

L: ¿Cómo es que empezaste?

J: Con la lata de PVC mojando una estopa, me enseñó un chavo, me enseñó un chavo...

L: ¿Cómo, se te acercó?

J: De ahí de Casa Alianza<sup>18</sup>, me dijo: “nel, p’s, mójate la estopa y póntela en la nariz y vas a ver que vas a sentir chido”.

L: ¿Y cómo fue que te sentiste?

J: No pues la primera vez me sentí mareado, como sacado de onda... Ya después ya me acostumbré.

L: ¿Has probado otras drogas?

J: Sí.

L: ¿Cuáles?

J: Mariguana, alcohol, chochos, este... ¿cómo se llama?... el crack.

(José, 25 años, 17 viviendo en calle)

En el aspecto colectivo, el consumo de drogas funciona como una disposición por la que los jóvenes y las jóvenes *son* jóvenes de la calle. Así como se afirma que no se es callejero o callejera por estar en la calle sino por lo que se sabe hacer en ella, la mona o el activo son la manera en que, desde

---

<sup>18</sup> Casa Alianza es una agencia internacional de iniciativa privada y religiosa que atiende a niñas y niños que viven en la calle hasta que cumplen 18 años, y se encuentra precisamente al lado de la Plaza Zarco.



temprana edad, los jóvenes y las jóvenes se presentan o buscan presentarse ante un grupo como tal. En un sentido lúdico, el consumo de activo permite y promueve además la socialización dentro del grupo, quizás porque el monearse es una de las actividades principales que realiza este grupo desde el inicio hasta el final del día, y se puede participar del continuo de las actividades, como jugar fútbol, cartas o ver televisión cuando la hay. Individualmente, a las funciones mencionadas por Champion, podemos agregar que el uso y posesión del activo permite movilizar recursos simbólicos dentro del grupo. Particularmente quien vende activo, tiene la posibilidad de fiar a los demás, por lo que los compradores y compradoras se ven obligados a hacer favores al vendedor o vendedora en tanto no le paguen, o bien, son condescendientes. Ahora, si la relación es de compra-venta, ésta puede ser muy pequeña, incluso de \$1.00 la mona. En la plaza Zarco, el activo se vende a \$5.00 la mona, y a \$10.00 el “charco”, que es aproximadamente lo correspondiente a tres o cuatro monas, llegando a gastar cada joven \$100.00 al día. Es interesante ver que a diferencia de otros grupos, en Zarco el activo no se consume directamente de las latas amarillas del limpiador de PVC y que cuesta \$30.00 aproximadamente en las tlapalerías. Más bien, los jóvenes y las jóvenes lo compran a granel, en botellas de refresco de dos litros, y lo venden por monas, siendo el comprador o compradora quien lleva su papel higiénico, o por “charcos”, en las botellas de agua de medio litro.

Luego de algún tiempo viviendo en la calle, cuando ven que por la edad van aminorando las posibilidades de obtener dinero fácilmente o acceder a organizaciones que les apoyen, la situación de los sujetos jóvenes y su consumo de drogas llega en muchos casos al hastío, a la saciedad y a un gran deseo de cambiar su estilo de vida. Este deseo es, en tanto, una extraña y aparentemente eterna visión. Su deseo o esperanza dibuja la introducción de una misa de réquiem. A la expectativa, como si estuvieran en una condición en la que salir de su estado es siempre una súplica pero también una imposibilidad.

## **6. Activo, comerciantes, policías y organizaciones afines**

La cotidianidad de los jóvenes y las jóvenes en la plaza se basa en cuatro ejes principalmente. Uno es el consumo y venta de activo; los conflictos con los agentes policiales; la relación que mantienen con los comerciantes y las comerciantes del sector y por la que se mantienen, así como otras actividades de sobrevivencia y que el Inegi llama “mendicidad disfrazada”, y finalmente su relación con las asociaciones civiles que se encargan de acompañarlos en su estancia en la calle.

La venta de activo en la plaza la realizan principalmente un par de hermanos y otro chico más. Coinciden los tres, en ser quienes menos se monean y tienen casa en la cual vivir, que se encuentra cerca de la plaza. Igualmente, son de los más violentos. Los dos hermanos, Armando y Florencio, se encargan personalmente de dirigir su negocio con los jóvenes y las jóvenes

de la plaza, fiando ocasionalmente pero cobrando el doble cuando no se le paga a tiempo y más aún, con golpes. Su relación con los demás, a excepción de Tobis, el otro vendedor y que tampoco teme pelear como lo hacen ellos, es más bien pertinente. Mientras los hermanos se han peleado con la mayoría de los jóvenes de la plaza y resultan molestos para casi todos, Tobis mantiene una relación más cercana con los jóvenes y las jóvenes, ya que desde hace mucho tiempo convive con ellos y su pareja es una de las chicas del grupo.

Los intereses tanto de los vendedores como de los compradores no son divergentes sino en la medida en que los vendedores manifiestan una cierta dominación y ejercicio de fuerza y violencia sobre los demás. Esto nos remite a lo que del poder dicen tanto Bourdieu como Foucault, y es que toda relación de fuerzas es una relación de poder, que además disimula o esconde en la violencia misma la imposición legítima de los significados y de las señales (Moreno, 2006). Sin embargo, los sujetos jóvenes aquí no disimulan esta relación de poder, de violencia simbólica, sino que es tangible, concreta. No ordenan las cosas como si pidieran un favor. En esta relación entre los vendedores y compradores de activo, el vector opuesto y que recae en sí mismo, sin más, es el miedo, como dios en el universo. Dada la constante demanda de activo por los jóvenes y las jóvenes, y la indolencia que manifiestan para ser ellos mismos proveedores y distribuidores, parece que esta relación en la que droga y violencia se amalgaman ineludiblemente, será siempre una a la que, como a todo, sólo queda soportar.

En tanto, el activo los acompaña de la mañana a la noche. Al despertar, antes de ir a trabajar ayudando a los comerciantes con quienes han establecido relaciones de confianza y complicidad, lo primero que hacen, cual ir al baño a orinar, es monear. Luego, armar los puestos, llevarlos hacia la plaza desde el estacionamiento cercano en el que los guardan. Más tarde, como a las nueve de la mañana, vuelven a la plaza para buscar algún alimento y repiten: monear. Mientras transcurre el día, duermen, asisten a un comedor de algún centro de día donde se pueden bañar y comer por \$30.00 y quizá vayan al Caracol, a realizar alguna actividad. Regresan a la plaza y también a la “realidad”: más monas. Cerca de las cinco de la tarde vuelven para recoger y guardar los puestos. Luego, el resto del día: platicar, jugar y seguir moneando.

Pero los comerciantes no son únicamente fuente de trabajo o ingresos para los jóvenes y las jóvenes, sino que son también, junto con los educadores y educadoras de calle, las personas que conectan a los individuos jóvenes con un estilo de vida distinto, al ser ellos con quienes mantienen la mayoría de sus relaciones sociales. Así, la relación no es sólo económica sino también afectiva. Ellos y ellas se acercan a los vendedores y vendedoras, sobre todo a las mujeres, y les platican sus problemas, ya sean económicos o afectivos. Algunas vendedoras, con las que mejor se acoplan, les aconsejan y escuchan principalmente; en tanto con los vendedores se llevan más como camaradas, se hacen bromas, burlas y juegos.

En este grupo, como en muchos otros, las actividades que realizan para

mantenerse son diversas. Estas actividades tienen que ver con el lugar en que se encuentran. Por ejemplo, si los jóvenes y las jóvenes estuvieran en un lugar donde no hubiera pequeños comerciantes de dulces, tortas, tacos y accesorios como en la plaza, ése otro sitio podría ser una zona comercial de altos ingresos con gran tránsito peatonal y vehicular para asegurar dinero, objetos, ropa o comida fácil. Cada sitio tiene características por las que, de mucho o poco, los jóvenes y las jóvenes obtienen estas cosas. Por su parte, en la plaza Zarco, las mujeres son la tercera parte de la población de este grupo y son también quienes menos trabajan. Todas tienen pareja y tanto la pareja como ellas, esperan que ellos las mantengan. De hecho, las mujeres que respondieron la encuesta que realicé, afirmaron no trabajar, sino acaso ocasionalmente, o bien, se dedican a “charolear”<sup>19</sup>. Esto es interesante porque muestra que en este grupo, como en muchos otros, persiste una visión que no homogeneiza del todo el trabajo de los hombres y las mujeres. Hay actividades que realizan ambos, pero algunas otras no o muy poco; por ejemplo, fakirear o limpiar parabrisas. Más aun, establecen relaciones de dependencia fuertes. Finalmente, si hay pequeños o pequeñas, serán utilizados por sus padres y madres para obtener más dinero del que pudieran conseguir sin la figura inofensiva y lastimera de los niños y niñas.

Por otro lado, la estancia de los sujetos jóvenes no es sencilla, sino que se enfrentan diariamente a una relación pocas veces cordial con la policía, que frecuentemente dirige sus acciones hacia la violación de los derechos de los jóvenes y las jóvenes. Aparentemente, los agentes de policía se valen de su posición autoritaria y quizá de una indistinción clara sobre lo que implica lo público y lo privado en un sentido académico, pero no por ello legal. Entre la policía y los sujetos jóvenes, uno de los conflictos no es por la plaza misma, sino por lo que en ella ocurre. Ni los individuos jóvenes ni la policía forman claramente grupos de interés con objetivos comunes. Los jóvenes y las jóvenes suelen aparecer como grupo de interés cuando efectivamente se les amenaza con expulsarlos del lugar. Sin embargo, aunque pudiéramos creer lo contrario, no siempre es así pues, como lo he señalado, las menos de las veces llegan a arraigarse a un lugar.

Una de las más importantes pero casi invisible fuentes de conflicto, es la que se refiere a la venta de activo. El activo regularmente se guarda en pequeñas botellas de plástico, ya sea de agua o refresco, y se vende tanto a quienes están cotidianamente en la plaza como a personas que vienen de otros lugares cercanos y populares o que trabajan alrededor de ella. Son principalmente hombres y mujeres de edades entre los 15 y los 28 años, de colonias y barrios como Tepito, Guerrero, la Villa o Centro, que van a la plaza por diez o veinte pesos de activo para monearse allí mismo o en el trayecto a sus casas. Las botellas de activo son camufladas en las orillas de la plaza con

---

<sup>19</sup> Así le dicen los jóvenes a la acción de pedir dinero a los transeúntes o vender dulces a precios acordes a la “voluntad” de las personas.

la basura que hay alrededor. El vendedor toma papeles sueltos, los moja en el agua lodosa de las coladeras y con ellos envuelve las botellas, que deja en el piso entre botellas, desperdicios y papeles de la orilla. Así, cuando se acerca la policía a inspeccionar a los jóvenes y a las jóvenes y sus cosas, es imposible que les encuentren algo.

En esta relación con la policía, hay además un problema que tiene que ver con los espacios públicos y que incide directamente en los sujetos jóvenes. El Reglamento para el Ordenamiento del Paisaje Urbano del Distrito Federal entiende por espacios abiertos los “predios de uso público destinados a deportivos, parques, plazas y jardines, donde se realizan actividades de esparcimiento, deporte y recreación en general, determinados como zonificación ‘EA’ en los programas de desarrollo urbano” (2005). Mientas, la Ley de Cultura Cívica del Distrito Federal, en su artículo 25, apartados II y III, señala que son infracciones contra la *seguridad* ciudadana y se castigan con 11 a 20 días de salario mínimo o entre 13 y 24 horas de arresto:

- II. Impedir o estorbar de cualquier forma el uso de la vía pública, la libertad de tránsito o de acción de las personas, siempre que no exista permiso ni causa justificada para ello. Para estos efectos, se entenderá que existe causa justificada siempre que la obstrucción del uso de la vía pública, de la libertad de tránsito o de acción de las personas sea inevitable y necesaria y no constituya en sí misma un fin, sino un medio razonable de manifestación de las ideas, de asociación o de reunión pacífica.
- III. Usar las áreas y vías públicas sin contar con la autorización que se requiera para ello.

De acuerdo con estos lineamientos, las personas adultas jóvenes que viven en la plaza, son infractores permanentes. Sin embargo, cabe señalar que no hay estudios precisos que informen sobre la inseguridad que representan para la ciudadanía ni en qué medida efectivamente lo son. Considero más bien, que es una cuestión de percepción y criminalización de uno de los elementos distintivos de los jóvenes y las jóvenes: la droga.

L: ¿Ha visto que hay jóvenes en la plaza que viven allí y se monean?

S. L.: Sí, sí los he visto.

L: ¿Y qué piensa de eso?

S. L.: Pues que está mal porque dan mala imagen, pero hay lugares donde los pueden apoyar, además a veces se ven cosas, te pueden asaltar.

L: ¿La han asaltado alguna vez?

S. L.: No, nunca.

L: ¿En qué considera que pudieran ser diferentes a quienes no vivimos así?

S. L.: Pues en que se drogan, sólo eso. Ellos se drogan todo el tiempo.

(Sra. Lena, vendedora de dulces)

Así, la policía ejerce su autoridad de distintas maneras, algunas veces encubiertas y otras no tanto. La mayoría de los jóvenes y las jóvenes han

tenido problemas con ella debido principalmente a que están moneándose. Entre otras cosas, los individuos jóvenes mencionan que la policía los golpea, les quita dinero o los lleva a los *separos* de la delegación (áreas de la dirección de seguridad pública y vial para personas que cometen infracciones administrativas). Este comportamiento se extiende a la mayoría de jóvenes, hombres y mujeres, pero con las mujeres ocasionalmente hay tintes de acoso sexual, por los que el trato podría diferir. Por ello, finalmente y desde hace poco algunas organizaciones civiles están tratando de intervenir en la Comisión de Derechos del Distrito Federal para que se abran capítulos en sus diagnósticos anuales y se comience a mirar a estas poblaciones callejeras desde un enfoque de derechos.

Finalmente, con los jóvenes y las jóvenes de la plaza Zarco intervienen Casa Alianza y el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), del gobierno federal; ambos enfocados en la atención de menores de 18 años. En Casa Alianza, la mayoría de los jóvenes y las jóvenes estuvieron cuando eran menores. Sin embargo, se salían en algunos casos, por parecerles demasiado autoritaria, o porque veían en la calle a sus amigos y amigas mientras ellos o ellas estaban “encerrados”, lo que no les gustaba. También hay una asociación cristiana llamada Lampas, que año tras año organiza campamentos con actividades educativas, recreativas y religiosas, por la que algunos de los sujetos jóvenes dicen ser cristianos; y El Caracol, A.C., que tiene un centro de día al que asisten los jóvenes para bañarse, comer, jugar, ver películas, leer o realizar otras actividades y deportes. Además, hay otras acciones como el Mundialito Callejero de la Fundación Renacimiento en coordinación con Unesco, y talleres de artistas plásticos para elaborar artículos con material reciclado que luego exponen y venden en museos como el Rufino Tamayo.

Desafortunadamente no existe una articulación sólida entre estas iniciativas, ni constancia o permanencia, en concordancia con la actitud de inmediatez de los jóvenes y las jóvenes, que asisten a estos eventos, talleres y servicios para cubrir requerimientos actuales sin un trabajo previo en el compromiso y la corresponsabilidad. Considero pues pertinente una visión institucional hacia el exterior, donde las asociaciones conozcan la manera en que los niños, niñas y jóvenes socialicen entre ellos y despliegan estrategias con los actores que les rodean para obtener lo que necesitan. Esto podría ser más útil que enfocarse desde el interior en “educar” o “reeducar” a los niños, niñas y jóvenes, poniendo de lado la experiencia familiar y de calle con la que se acercan y persisten en las instituciones a lo largo de sus vidas.

## 7. Conclusiones

A lo largo de este artículo presenté algunas de las prácticas cotidianas que realizan los jóvenes y las jóvenes que viven en una plaza pública de la Ciudad de México. Traté de resaltar primero algunas ideas teóricas sobre el espacio, el lugar y las prácticas, entendidas no únicamente como realizaciones físicas,

que es como considero las ven algunos autores y autoras quienes, más que demeritar, complementan las aportaciones de Michel De Certeau. En estas prácticas, según el autor, se encuentran los ardides cotidianos por los que todos y todas, a modo de estrategias, tácticas, escamoteos y el mismo sentido común—cuyos ejes fundamentales son el tiempo y el lugar—, llevamos el día a día.

Particularmente, quienes viven en un lugar desprovisto de las adecuaciones necesarias para llevar fácilmente este día a día, o la cotidianidad, se valen permanentemente de dichos “procedimientos populares”, jugando además en ese otro lado de la antidisciplina que es, en principio, su carta de presentación.

De esta manera, traté de develar de a poco sus prácticas cotidianas, y también de dar lugar a diferentes planteamientos alrededor de la cotidianidad no sólo de ellos y de ellas, sino de quienes vivimos la ciudad. La relación de las personas con los espacios, las calles, las plazas o los parques, tiene siempre algo fantasmal, y analizar esta relación es importante porque, como señalé, efectivamente hay una crisis de los espacios públicos, no solamente por los procesos de articulación global, que se acompañan por la exclusión o diferenciación, sino porque hay una afectación en nuestra relación como ciudadanos y ciudadanas con dichos lugares.

Por su parte, la relación que establecen los sujetos jóvenes con ese espacio público es, a mi parecer, lo más contrastante. Evidencian en sus tácticas y estrategias diariamente el uso oportuno que le dan al espacio público, al conocimiento del lugar, al día a día y al instante creado. Efectivamente, dentro de sus prácticas hay conflictos y cambios, aunque más que por el espacio en sí, por sus prácticas mismas. Son ellas quienes movilizan el lugar. Por ejemplo, con su consumo de activo. Es un elemento importante por el que los jóvenes y las jóvenes se agrupan a lo largo del día: su consumo los reúne mientras ven la pequeña televisión que tienen y que también ocultan de la policía pues tienen temor de que se las quiten. Los reúne igualmente por la mañana ya que monear es lo primero que hacen al despertar; los reúne mientras juegan fútbol o cartas, y mientras esperan que llegue el momento de ir con los comerciantes y las comerciantes para poner o recoger un puesto, o por algún mandado. Un poco, pero no de manera clara, el consumo de activo también les plantea las dinámicas de movilidad en la plaza, pues por él es que algunos se anexan por alrededor de dos o tres meses para recuperarse físicamente. Por él también, regresan a la plaza luego de una semana de haber terminado su permanencia en los anexos, así como por la camaradería que se ha formado alrededor de su consumo con otros jóvenes y otras jóvenes de la plaza.

Finalmente, el espacio (lugar practicado) es una construcción social en el sentido de las necesidades y satisfacciones en él depositadas y también una manifestación de nosotros mismos y nosotras mismas, en tanto nos orientamos hacia él o lo vivimos. El espacio es, en cuanto desplegamos nuestras prácticas. Así, entre los jóvenes de la plaza Zarco, el que una mujer busque inmediatamente una pareja en el grupo cuando llega, establecerse en



sitios transitados y con amplia infraestructura, crear alianzas, aprovechar al hijo o hija que se tiene para exhibirlo mientras se trabaja como fakir, tener en la misma explanada de la plaza los resquicios y elementos para camuflar el activo, son algunas de estas estrategias y tácticas.

Desde su corta edad, los niños y niñas que viven en la calle y más tarde los jóvenes y las jóvenes, como los de la plaza, aprenden a vivir en ella desde lo inmediato, desde la consecución del mayor beneficio o el menor daño, con el menor esfuerzo. Eso implica involucrarse en conflictos con los demás compañeros y compañeras, con jóvenes de otros sitios y con vecinos y vecinas o con la policía. Estos conflictos no se limitan a evitar ser golpeado, explotado o abusado de cualquier manera, sino también se efectúan por una defensa del lugar en el cual están para permanecer en él, y me atrevería a sugerir, sobre todo por continuar un consumo, distribución y abuso de sustancias como el activo, que es la droga más accesible y económica.

Entonces, observar la relación que tanto los sujetos jóvenes como los distintos perfiles de poblaciones callejeras guardan con los lugares, así como sus prácticas en ellos, el reto de conocer lo que guarda el “fantasma” del deseo de cambio en su estilo de vida que manifiestan a veces con convicción y otras por compromiso, así como abordar el trabajo institucional que les rodea, son algunos de los elementos que considero pertinentes para la comprensión de este fenómeno y para tratar de colaborar o intervenir en él.

### Lista de referencias

- Amozurrutia, J. G. & López, W. (2008). Tesis para optar al título de Licenciados en Arquitectura *Casa de artes y oficios para sordos*. Facultad de Arquitectura, Unam. México, D. F.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2008). Diagnóstico de derechos humanos del Distrito Federal. México, D. F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Borja, J. (1998). Ciudadanía y espacio público. En Pep Subirós (Ed.). *Ciudad real, ciudad ideal. Significado y función en el espacio urbano moderno*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- Borja, J. (2003). La ciudad es el espacio público. En P. Ramírez Kuri (Coord.) *Espacio público y reconstrucción de ciudadanía*. (pp. 59-88). México, D. F.: Flacso México-Miguel Ángel Porrúa.
- Cole, M. (1999). *Hacia una psicología cultural*. Madrid: Morata. Consultado el 6 de junio de 2009 en el URL: [http://books.google.com.mx/books?id=zV0a6blSEmsC&pg=PT1&lpg=PT1&dq=Psicolog%C3%ADa+Cultural.+Una+disciplina+del+pasado+y+del+futuro.+Madrid:+Morata,+1999\).&source=bl&ots=05yMvjT1pc&sig=BuJKbLrmJGHxqr3M\\_kQIKxFrWgM&hl=es&ei=jrUtSvjhFpe6sgPkqPiwCg&sa=X&oi=book\\_result&ct=resul](http://books.google.com.mx/books?id=zV0a6blSEmsC&pg=PT1&lpg=PT1&dq=Psicolog%C3%ADa+Cultural.+Una+disciplina+del+pasado+y+del+futuro.+Madrid:+Morata,+1999).&source=bl&ots=05yMvjT1pc&sig=BuJKbLrmJGHxqr3M_kQIKxFrWgM&hl=es&ei=jrUtSvjhFpe6sgPkqPiwCg&sa=X&oi=book_result&ct=resul)



- t&resnum=1#PPA125,M1
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*; 1. México, D. F.: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2ª reimpresión de la primera edición en español.
- Fundación Mexicana de Reintegración Social, Reintegra, A. C. (2006). *Una mirada a la colonia Guerrero. Prevención con niños en situaciones de riesgo*. México, D. F.: Editorial Porrúa.
- González Lobo, C. (1998). *Vivienda y ciudad posibles*. Bogotá: Escala; México, D. F.: Unam.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística, Inegi (2004). Consultado el 17 de septiembre de 2009 en el URL: [http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/ce2004/pdfs/CT\\_Mpios%20mas%20importantes%20en%20mexico.pdf](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/ce2004/pdfs/CT_Mpios%20mas%20importantes%20en%20mexico.pdf)
- Lefebvre, H. (1984). *La producción del espacio*. Barcelona: Anthropos.
- Licona, E. (2006). *Espacio y cultura: un acercamiento al espacio público*. En E. Licona (Comp.) *El zócalo de la ciudad de Puebla*. México, D. F.: Buap.
- Lindón, A. (2005). De la utopía de la periferia a las geografías personales. *Ciudades*, 65, pp. 3-9.
- Lindón, A. (2000). La espacialidad como fuente de las innovaciones de la vida cotidiana. Hacia modos de vida cuasi fijos en el espacio. En A. Lindón (Coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. (pp. 187-211). México, D. F.: Anthropos-Crim).
- Lindón, A.; Aguilar, M. Á. & Hiernaux, D. (2006). *Lugares e imaginarios en las metrópolis*. México, D. F.: Anthropos-UAM. Consultado el 30 de agosto de 2009 en el URL: [http://books.google.com.mx/books?id=j2MV0oBxj3YC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=alicia+lind%C3%B3n+estudios+urbanos&source=bl&ots=wxj1M52CPq&sig=pE2rewmgv-2r4YqF7Lq6drzO3og&hl=es&ei=MNSaSqvDFsyptgenv-HQBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3#v=onepage&q=alicia%20lind%C3%B3n%20estudios%20urbanos&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=j2MV0oBxj3YC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=alicia+lind%C3%B3n+estudios+urbanos&source=bl&ots=wxj1M52CPq&sig=pE2rewmgv-2r4YqF7Lq6drzO3og&hl=es&ei=MNSaSqvDFsyptgenv-HQBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3#v=onepage&q=alicia%20lind%C3%B3n%20estudios%20urbanos&f=false)
- Lucchini, R. (1996). *Niño de la calle. Identidad, Sociabilidad, Droga*. Barcelona: Los Libros de la Frontera.
- Marcadet, Y. (2007). Habitar en el centro de la Ciudad de México. Prácticas espaciales en la Santa María La Ribera. *Alteridades*, 17, (34), pp. 39-55.
- Moreno, H. C. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. Ibero Fórum. *Voces y contextos*, 1 (2). Consultado el 13 de julio de 2009 en el URL: [http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/hugo\\_moreno.pdf](http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/hugo_moreno.pdf)
- Ramírez, P. (2003). El espacio público. Ciudad y ciudadanía. De los conceptos a los problemas de la vida pública local, (pp. 31-58). En Ramírez Kuri, P. (Coord.), *Espacio público y reconstrucción de ciudadanía*. México, D. F.: Flacso México-Miguel Ángel Porrúa.

- Reglamento para el Ordenamiento del Paisaje Urbano del Distrito Federal (2005). Consultado el 7 de julio de 2009 en el URL: <http://cgsservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente1044.htm>
- Wikipedia. Consultado el 25 de septiembre de 2009 en el URL: <http://es.wikipedia.org/wiki/Artefacto>
- Younis, J. A. (2000). Los adolescentes en situación de exclusión social: conflictos entre la norma y el deseo [Versión electrónica]. *Anuario de Psicología*, 31, (2). Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. Consultado el 3 de junio de 2009 en el URL: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61548/88403>
- Zamorano, V.; Claudia, C. (2003). La aplicación de la noción de estrategia en los estudios urbanos franceses: las estrategias residenciales. *Sociológica*. Año 18 (51), pp. 165-187.
- Zamorano, V.; Claudia, C. (2008). Del monumento a la Madre Petrolera al Monolito. Producción y destrucción de códigos urbanos. *Notas para una historia oral densa*. En XV Congreso Internacional de Historia Oral. Septiembre de 2008. Guadalajara, Jalisco.
- Ziccardi, A. (2003). En P. Ramírez Kuri (Coord.). *Espacio público y reconstrucción de ciudadanía*, (pp. 5-15). México, D. F.: Flacso México-Miguel Ángel Porrúa.

#### **Referencia:**

---

Lucía Barragán Rodríguez, "Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco (Ciudad de México)", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 411-437.  
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---



Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 439-454, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica\*

**Juan Diego García-Castro**\*\*

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

**Rolando Pérez Sánchez**\*\*\*

Director del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

• **Resumen:** Este artículo indaga la relación entre tiempo libre, clase social y género en adolescentes costarricenses de educación secundaria. Se aplicó un cuestionario a 219 adolescentes de Costa Rica, entre los 16 y 17 años, de una institución educativa pública y una institución educativa privada. Los resultados muestran diferencias de clase y género pertinentes en la organización del tiempo libre. Las diferencias se asocian con la estructuración capitalista del género y los efectos conexos de la industria cultural y la dominación social. Los resultados son una contribución al estudio de los nuevos patrones de reproducción capitalista en la vida cotidiana.

**Palabras clave:** tiempo libre, clases sociales, adolescentes y género.

## Tempo livre em adolescentes estudantes de duas classes sociais de Costa Rica

• **Resumo:** Este estudo analisa a relação entre tempo livre, classe social e gênero em adolescentes costarrriquenhos, de educação secundarista. Aplicou-se um questionário a 219 adolescentes de Costa Rica, entre 16 e 17 anos, de uma instituição educativa pública e de uma instituição educativa privada. Os resultados mostram diferenças de classe e gênero pertinentes na organização do tempo livre. As diferenças estão associadas com a estruturação capitalista do gênero e os efeitos conexos da indústria cultural e da dominação social. Os resultados são uma contribuição ao estudo dos novos padrões de reprodução capitalista na vida cotidiana.

**Palavras chave:** tempo livre, classes sociais, adolescentes e gênero.

---

\* La investigación se hizo de noviembre 2006 a mayo de 2008. La recolección de los datos de la investigación fue realizada durante el 2007 como parte de la tesis de licenciatura en psicología del autor. Contó con una beca de investigación del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica, a quienes se les deja constancia de la gratitud.

\*\* Psicólogo Social. Candidato a la Maestría en Psicología de la Intervención Social de la Universidad de Granada, España. Licenciado en Psicología por la Universidad de Costa Rica. Email: [juandiego48@gmail.com](mailto:juandiego48@gmail.com)

\*\*\* Doctor en Psicología Social, Universidad de Frankfurt, Alemania. Director del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. Email: [rolarez@gmail.com](mailto:rolarez@gmail.com)

## Leisure time among adolescents students from two social classes of Costa Rica

• **Abstract:** *This study inquires the relationship between leisure time, social class and gender among Costa Rican high school adolescents. A survey was administered to 219 Costa Rican adolescents, between 16 and 17 years old, recruited from a public and a private educational institution. Results show relevant differences across class and gender in the organization of leisure time. Such differences are associated with the capitalistic structuration of gender as well as the related impact of the cultural industry and the social domination. These results are a contribution to the study of the new patterns of the capitalistic reproduction in everyday life.*

**Keywords:** leisure time, social class, gender and adolescents.

**-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida octubre 14 de 2009; versión final aceptada mayo 4 de 2010 (Eds.)*

### 1. Introducción

El uso del tiempo libre y las desigualdades de los adolescentes y las adolescentes en Costa Rica y Centroamérica son temas poco estudiados en la academia, a pesar de sus grandes implicaciones en los procesos de construcción de identidad y en la vida cotidiana de las personas jóvenes (García-Castro, 2008). Salvo pocas excepciones (Gomes & Andrade, 2003; Tabares, Ossa & Molina, 2006) en las ciencias sociales de América Latina el estudio del uso del tiempo libre sigue caracterizándose por la dispersión (Mc Phail, 2006).

En este marco, en esta investigación buscamos conocer cuáles son las actividades que los adolescentes y las adolescentes de un colegio público y de un colegio privado de Costa Rica realizan con mayor frecuencia, y cuáles son sus similitudes y disparidades por clase social y género. El objetivo es sumar conocimiento con datos empíricos a una problemática que —hipotetizamos— refleja patrones de desigualdad; y aportar a la discusión sobre el tema en la región, con perspectiva de clase.

En las sociedades capitalistas como las nuestras, el tiempo libre es visto como el tiempo de no trabajo. No como un espacio de creación o crecimiento personal que sería ocio (Rodríguez & Agulló, 1999) sino como un tiempo en el que no se desarrollan actividades productivas o de obligaciones personales (Tabares & Molina, 2009). Siguiendo las elaboraciones de Dumazedier (1964) y el posterior aporte de Munné (1980), se considera el tiempo libre de las adolescentes y los adolescentes escolarizados como aquel donde no están asistiendo a clases ni estudiando, ni satisfaciendo necesidades básicas como

comer o dormir, ni cumpliendo obligaciones personales.

Durante este tiempo, los sujetos jóvenes desarrollan actividades que les ayudan a constituir su *sí mismo*. La adolescencia, como cualquier otro período del ciclo vital, está determinada por su espacio social, configurando no un tipo homogéneo de adolescentes sino múltiples adolescentes que responden a sus condicionantes de clase, género y etnia. Es así como en una sociedad marcada por la lucha de clases, los individuos adolescentes desarrollan actividades determinadas por el sector social al que pertenecen, y éstas a su vez repercuten en la construcción y reproducción de su subjetividad (García-Castro, 2008).

Costa Rica cuenta con un imaginario social de ser un país donde las desigualdades no son tan acentuadas ni se tienen mayores problemas sociales (Herrera, 2008). Sin embargo, según los últimos datos del estado de la nación, la desigualdad en el país ha crecido con un ritmo sostenido y alcanza hoy un coeficiente de Gini de 0,42. Los hogares ubicados en el primer decil de la pirámide social, reciben en promedio 17,3 veces más dinero que las personas que se encuentran en el último decil (Estado de la Nación, 2008).

En Costa Rica se encuentran pocos trabajos sobre el tema; Pérez (2000/2001, 2006) encontró que el uso variado e intenso del tiempo libre está asociado a un alto bienestar psicológico, ligado a una auto-percepción positiva. Halló también un mayor uso de libros por parte de los jóvenes y las jóvenes de colegios privados, respecto a jóvenes de colegios públicos; y una interacción de las variables grupo de edad, estrato social y género, en el uso de medios de comunicación.

El gobierno promovió recientemente la primera encuesta de juventud y describe cómo para los sujetos jóvenes entre los 15 y 17 años de edad, las actividades más importantes realizadas durante el tiempo libre en orden de importancia son: practicar algún deporte, leer, ir al cine o alquilar películas, bailar y en última instancia realizar alguna actividad artística. En general, todas las actividades muestran una mayor participación de hombres que de mujeres, especialmente practicar algún deporte. La única actividad realizada en mayor frecuencia por las mujeres es leer (Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven, 2008).

En América Latina, los aportes promueven la búsqueda de un análisis del tema que se caracterice por la realidad histórica de la región y por la ruptura de una visión binaria del tiempo libre como tiempo solamente de no trabajo (Blandón, 2006; Waichman, 2009; Tabares & Bedoya, 2009). En México, Mc Phail (2006), en un trabajo sobre tiempo libre y género, señala que la mayoría del tiempo de las mujeres se podría denominar como indiferenciado o comprometido ya que convergen sus responsabilidades familiares con el uso de un tiempo para sí mismas, en contraposición a los hombres que desde muy temprana edad logran diferenciar tiempos libres del resto de las ocupaciones diarias, sin grandes problemas ni conflictos para utilizarlos. Además concluye que entre mayor sea el nivel educativo más oportunidades para realizar actividades diferentes pero no para disfrutarlas, sobre todo en el caso de las

mujeres, y que éstas realizan más actividades en espacios cerrados que los hombres que convergen más en espacios abiertos.

Fuera de la región se encuentran más estudios sobre uso del tiempo libre y se señala también la ausencia generalizada de investigaciones sobre juventud, con un enfoque de clase (Shildrick & MacDonald, 2010). En España, Sánchez (2008) señala que los hombres en general tienden a realizar actividades similares en su tiempo libre, pero que las mujeres sí se diferencian por su clase social. Esto se relaciona con lo citado anteriormente por Jackson y Henderson (1995), quienes mencionan cómo las diferencias económicas en las mujeres pueden aliviar o incrementar las diferencias de género.

Shaw, Caldwell y Kleiber (1996), en una investigación realizada en Canadá, encontraron que las mujeres realizan actividades para satisfacer a los otros más que a ellas mismas. Así mismo, presentan un nivel de estrés mayor en el uso de su tiempo libre. Mattingly y Bianchi (2003) también señalan que las actividades de tiempo libre de los hombres son más relajantes que las de las mujeres, y que las de éstas se relacionan más con contribuir al bienestar y a la cohesión familiar.

En adolescentes, Zeijl, te Poel, Bois-Reymond, Ravesloot y Meulman (2000), encontraron que los individuos jóvenes holandeses de 10 a 15 años de estratos altos, pasan más tiempo con sus pares que los jóvenes y las jóvenes de estratos bajos. Los jóvenes de estratos altos tienen más actividades planificadas en su tiempo libre y frecuentemente participan de algún club o grupo específico. El estudio muestra cómo los padres de estratos más altos intervienen más en las actividades que realizan sus hijas e hijos. Sin embargo, hallaron una diferencia importante en las mujeres de 14 y 15 años. Las mujeres provenientes de estratos más bajos perciben que sus padres y madres controlan más las actividades que realizan por el temor de que empiecen una vida sexual activa y les vaya mal en el colegio, caso contrario al de los padres y madres de estratos altos, quienes se preocupan menos de que sus hijas inicien su vida sexual y dan por un hecho que les va a ir bien en el colegio (Zeijl et al., 2000).

En el mismo estudio, sobre diferencias de género encontraron que los jóvenes varones de 14 y 15 años pasan más tiempo con su grupo de pares que las mujeres de la misma edad, las cuales pasan más tiempo con una sola amiga o solas. Este resultado señala cómo los hombres tienen más libertad de movimiento y se encuentran más con pares en lugares públicos que las mujeres que están más atadas a sus casas y construyen junto con alguna amiga una “cultura del cuarto” (Zeijl et al., 2000), lo cual confirma Mc Phail (2006) para el caso de México.

Por otro lado, Guest y Sneider (2003) encontraron que la participación en actividades deportivas está asociada con logros en escuelas de comunidades pobres, mientras que en las comunidades de mayores recursos son las actividades no deportivas las que se relacionan con logros.

El recorrido por el estado de la investigación señala una gran diferencia en



el uso del tiempo libre entre hombres y mujeres y una falta de profundización sobre las diferencias de clase. De esta forma, para la presente investigación planteamos las hipótesis de que 1) la clase social va diferenciar claramente las actividades que los sujetos adolescentes realizan en su tiempo libre, 2) las actividades que los adolescentes y las adolescentes de clase trabajadora realizan reproducen la desigualdad, especialmente en el caso de las mujeres, y 3) los individuos adolescentes de clase alta realizan actividades más diversas y con un mayor uso de aparatos electrónicos. Presentamos a continuación la metodología, los resultados y su discusión.

## **2. Metodología**

### **Participantes**

Buscamos colegios opuestos que representaran las clases sociales del país. La secundaria, como la mediación entre la clase social de la familia y el sujeto adolescente, puede ser un tema polémico. Sin embargo, por las características de acceso a la educación en el país ha sido una estrategia metodológica utilizada con frecuencia (Beirute, Chacón, Fonseca, Garita & Solano, 2007).

En el caso del colegio público, el distrito de mayor rezago social del área metropolitana, según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (Inec, 2006), fue el criterio prioritario. Además, la institución se encuentra en una de las principales zonas de rezago generalizado (Estado de la Nación, 2007).

La elección del colegio privado se basó en la cantidad de dinero que se paga por mensualidad. El colegio escogido está entre los tres más caros del país, sigue un currículum estadounidense, es bilingüe, y le da la oportunidad al estudiante de optar por el bachillerato internacional. Por concepto de mensualidad, la población de la muestra pagaba en el momento de recolección de datos en el 2007, el equivalente a \$690 por mes, sin contar otros rubros como matrícula, transporte, uniformes o alimentación.

Los estudiantes y las estudiantes tenían que ser costarricenses. En el colegio privado, no podían recibir ayuda socioeconómica o beca, y en el colegio público, debían pertenecer a la zona geográfica de incidencia del colegio. En total participaron 222 adolescentes mujeres y hombres, de un colegio público y uno privado con edades entre los 16 y 17 años ( $\bar{x}$  16,6 años).

### **Instrumentos**

#### **Índice de tiempo libre**

El índice de tiempo libre es un instrumento de 14 ítems donde se debe responder con el nivel de frecuencia con que se realiza la actividad: siempre, a veces, nunca. Ambos índices fueron desarrollados y utilizados anteriormente en otras investigaciones en Costa Rica (Pérez, 2001 y 2006).

### Bienes materiales y datos socio-demográficos

El índice de bienes materiales es una escala de nueve preguntas que se utiliza para conocer características económicas y el acceso a tecnologías de la información en la familia del sujeto adolescente. Las preguntas van orientadas a conocer algunos de los bienes materiales con los que cuentan en sus casas. Se utiliza para conocer las características del espacio social en el que los jóvenes y las jóvenes pasan su tiempo libre.

### Análisis de los datos

Hicimos la recolección de datos en un solo momento. Sistematizamos y analizamos la información en el programa estadístico *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS-15). Hicimos uso de técnicas estadísticas como distribución de frecuencias, análisis de Chi-cuadrado para conocer el tipo de relación entre los bienes materiales y el tipo de colegio, correlación lineal  $r$  de Pearson para la relación entre actividades del tiempo libre y tipo de colegio, y un análisis multivariado de varianza (Manova) para conocer la relación entre las variables clase social, género y actividad realizada durante el tiempo libre.

El análisis multivariado nos permitió conocer y comparar qué tipo de actividades realizan los individuos adolescentes divididos en cuatro grupos: mujeres del colegio público, hombres del colegio público, mujeres del colegio privado y hombres del colegio privado. Realizamos también un análisis factorial pero los resultados no arrojaron una estructura clara de las actividades.

## 3. Resultados

### Características demográficas y socioeconómicas

Trabajamos con una muestra total de 222 estudiantes adolescentes: 138 provenientes del colegio público, 81 del colegio privado y 3 extranjeros (los cuales fueron excluidos), para una muestra efectiva de 219 muchachos. En el Cuadro 1 se resume la información expuesta:

#### Cuadro 1

##### Características de la muestra

	Colegio público		Colegio privado	
Edad general ( M= 16, 1)	Edad (M=16,6)		Edad (M=16,3)	
N= 138	N= 81		N=219	
	N	%	N	%
Mujeres	80	62,5	40	50,6
Hombres	48	37,5	39	49, 3
16 años	52	37,9	53	67
17 años	85	62	26	33

A los muchachos y muchachas se les preguntó sobre sus padres y madres: la profesión, el nivel educativo, el número de días a la semana y horas diarias que trabajan. En el Cuadro 2 presentamos la distribución de las profesiones por tipo de colegio.

## **Cuadro 2**

### ***Profesión de los padres y de las madres por colegio***

Profesión N total=219	Padres				Madres			
	Colegio Público N=138		Colegio Privado N=81		Colegio Público N=138		Colegio Privado N=81	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Trabajadores no calificados (a)	92	66,6	0	0	38	27,5	1	1,2
Profesionales	10	7,2	54	66,6	4	2,8	41	50,6
Dueños o dueñas	8	5,7	24	29,6	8	5,9	13	16
Desempleados o desempleadas	1	0,7	0	0	84	62,6	24	29,6
Sin padre/madre	27	19,5	3	3,7	4	2,8	2	2,4
Total	138	100	81	100	138	100	81	100

Las diferencias en relación con la profesión de los padres son evidentes. La mayoría en el colegio público son trabajadores no calificados (66,6%) y en el colegio privado profesionales (66,6%) o dueños de sus propias empresas (29,6%). Lo mismo sucede con las diferencias en el oficio de las madres, especialmente en relación con los porcentajes de trabajadoras no calificadas (público 27,5% y privado 1,2%), profesionales (público 2,8% y privado 50,6%) y amas de casa (público 62,6% y privado 29,6%). Comparamos el nivel educativo de los padres y madres por tipo de colegio, que se computó en años de estudio y en el último ciclo lectivo completo. En el Cuadro 3, la distribución del nivel educativo de los padres y de las madres con el tipo de colegio.

## **Cuadro 3**

### ***Nivel educativo de los padres y de las madres por colegio***

Nivel educativo N total=219*	Padres				Madres			
	Colegio Público N=110		Colegio Privado N=78		Colegio Público N=131		Colegio Privado N=75	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ninguno	11	10	0	0	17	12,9	1	1,3
Escuela	67	60,9	0	0	81	61,8	0	0
Colegio	17	15,4	0	0	25	19	6	8
Universidad	15	13,6	78	100	8	6,1	68	90,6

**\*Los números de los padres y madres no concuerdan con el total porque en algunos casos los estudiantes y las estudiantes no tenían alguno de sus progenitores.**

Las diferencias en el nivel educativo también se perciben a simple vista en el Cuadro 3. En el colegio privado todos los padres tienen estudios universitarios (100%) y un promedio de casi el doble de años educativos que los padres del colegio público. El promedio de años de estudio en el colegio público es de  $M=8,3$ , años lo que corresponde a octavo año (segundo de secundaria) y en el privado de  $M=15,5$  años, lo cual corresponde a un poco más de universidad completa, postgrado. Las diferencias en días a la semana y horas de trabajo diarias no son marcadas. En promedio los padres trabajan  $M=5,7$  días a la semana y  $M=9,4$  horas al día, con muy poca variación por tipo de colegio.

Hay un mayor número de madres con estudios universitarios para los sujetos jóvenes del colegio privado (privado 90,6% y público 6,1%) y mayor cantidad de madres que solamente terminaron la escuela o no tuvieron ningún tipo de educación formal en el caso del público (público 74,7% y privado 1,3%). Al igual que en el caso de los padres, los resultados de días y horas de trabajo de las madres presentan diferencias tenues. Las madres de los muchachos y muchachas del colegio público trabajan  $M=5,5$  días a la semana y  $M=8,8$  horas diarias. Las mamás de los muchachos y muchachas del colegio privado trabajan de  $M=5,2$  días a la semana y  $M=7,6$  horas al día.

#### Cuadro 4

##### *Distribución y prueba de Chi-Cuadrado de los bienes materiales con el tipo de colegio*

Bienes materiales y tecnologías de la información N=219	Colegio Público N=138		Colegio Privado N=191		Chi-cuadrado		
	N	%	N	%	Valor	df	Sig.
Agua caliente en toda la casa	29	21	80	98,7	123 424	1	.00
Teléfono celular en la casa	102	73,9	80	98,7	22 453	1	.00
Acceso a internet en la casa	21	15,6	81	100	147 447	1	.00
Televisión por cable	53	38,4	80	98,7	77 447	1	.00
Lector de MP3 propio	51	36,9	76	93,8	67 763	1	.00
Carro en su casa	59	42,7	81	100	72 535	1	.00
Casa propia	116	84	76	93,8	4 507	1	.03

Todas las relaciones son significativas, menos la de poseer casa propia  $X^2(1, N=219)=4507, p=.03$ . La tenencia de casa propia en los sujetos jóvenes del colegio público se explica por la política del Estado de brindar bonos de vivienda en las zonas de menor desarrollo social. La diferencia más grande se encuentra en el acceso a Internet (público 15,6% y privado 100%).

### Tiempo Libre

Presentamos primero la distribución de las actividades realizadas por los estudiantes y las estudiantes, una comparación entre ambos, correlaciones R de Person y el análisis multivariado.

#### Cuadro 5

##### *Actividades realizadas durante el tiempo libre*

Actividades	Colegio Público						Colegio Privado					
	Nunca		A veces		Siempre		Nunca		A veces		Siempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estar con amigos o amigas	7	5	72	52,1	59	42,7	0	0	22	27,1	59	72,2
Estar con el novio o la novia	62	44,9	50	36,2	6	18,8	37	45,6	39	48,1	5	6,1
Ver televisión	5	3,6	82	59,4	51	36,9	2	2,4	43	53	36	44,4
Oír música	2	1,4	49	35,5	87	63	0	0	29	35,8	52	64,1
Usar la computadora	51	36,9	61	44,2	24	17,3	0	0	35	43,2	46	56,7
Leer	71	51,4	58	42	9	6,5	33	40,7	40	49,3	8	9,8
Practicar deportes	25	18,1	79	57,2	34	24,6	4	4,9	37	45,6	40	49,3
Ir al cine	49	35,5	83	60,1	5	3,6	10	12,3	69	85,1	2	2,4
Participar en grupos religiosos	55	39,8	49	35,5	34	24,6	51	62,9	22	27,1	8	9,8
Realizar actividades artísticas	85	61,5	39	28,2	3	9,4	31	38,2	41	44,4	14	17,2
Descansar	4	2,8	79	57,2	54	39,1	3	3,7	41	50,6	37	45,6
Estar con la familia	8	5,7	70	50,7	60	43,4	2	2,4	52	64,1	27	33,3
Ayudar en la casa	4	10,1	63	45,6	61	44,2	13	16	59	72,8	9	11,1

El Cuadro 5 muestra cómo la actividad que mayor número de estudiantes del colegio público realiza siempre en su tiempo libre, es oír música (63%), y las actividades en las que nunca se involucran son las artísticas (61,5%). Por otro lado, la actividad que mayor número de estudiantes del colegio privado realiza siempre es estar con los amigos o amigas (72,2%) y la actividad que nunca realizan es participar en los grupos religiosos (62,9%). Comparamos las actividades realizadas en mayor frecuencia en ambos colegios:

## Cuadro 6

### *Actividades realizadas en mayor frecuencia en ambos colegios*

N=219	Colegio público N=138	Colegio privado N=81	
Preferencia	Actividad %	Actividad %	
1	Oír música	63	Estar con amigos o amigas 72,2
2	Ayudar en la casa	44,2	Oír música 64,1
3	Estar con la familia	43,4	Usar la computadora 56,7
4	Estar con amigos o amigas	42,7	Practicar deportes 49,3
5	Descansar	39,1	Descansar 45,6
6	Ver televisión	36,9	Ver televisión 44,4
7	Practicar deportes	24,6	Estar con la familia 33,3
8	Participar en grupos religiosos	24,6	Realizar actividades artísticas 17,2
9	Estar con el novio o novia	18,8	Ayudar en la casa 11,1
10	Usar la computadora	17,3	Leer 9,8
11	Realizar actividades artísticas	9,4	Participar en grupos religiosos 9,8
12	Leer	6,5	Estar con el novio o novia 6,1
13	Ir al cine	3,6	Ir al cine 2,4

“Oír música” (63%) es la actividad que más realizan los sujetos jóvenes del colegio público, frente a “estar con amigos o amigas” (72,2%) en el colegio privado, según el Cuadro 6. Las diferencias más importantes se dan en el uso de computadora (privado 56,7% y público 17,3%) y ayudar en la casa (público 44,2% y privado 11,1%).

## Cuadro 7

### *Correlación entre las actividades realizadas en el tiempo libre con el tipo de colegio y el sexo, N=219*

Tiempo Libre	Colegio	Sexo
Estar con amigos o amigas	.30*	.02
Usar la computadora	.50*	.18*
Leer	.10	.26*
Practicar deportes	.28*	.32*
Ir al cine	.23*	.07
Participar en grupos religiosos	.23*	.12
Realizar actividades artísticas	.23*	.14
Estar con la familia	.07	.17
Ayudar en la casa	.31*	.22*

Nota: \* $p < .01$

Los resultados muestran, según el Cuadro 7, que los estudiantes y las estudiantes del colegio privado pasan más tiempo con sus amigos y amigas ( $r=.30, p < .01$ ), usan computadoras con mayor frecuencia ( $r=.50, p < .01$ ), van

más al cine ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) y realizan más actividades artísticas ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) que los estudiantes y las estudiantes del colegio público. Por otro lado, los sujetos estudiantes del colegio público ayudan más en la casa ( $r=.31$ ,  $p<.01$ ) y participan más en grupos religiosos ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) que los sujetos estudiantes del colegio privado. Las mujeres leen más ( $r=.26$ ,  $p<.01$ ) y están más tiempo con la familia ( $r=.17$ ,  $p=.012$ ) que los hombres, mientras éstos practican más deportes ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ) que las mujeres.

En el Cuadro 8 el análisis multivariado de varianza (MANOVA) para las actividades realizadas en el tiempo libre, colegio y género:

### Cuadro 8

***Análisis multivariado de varianza (MANOVA) y medias para las actividades realizadas en el tiempo libre, colegio y género, N=219***

Actividades	gl	F	Público		Privado	
			Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
			M	M	M	M
Estar con el novio o novia	1	4,65	1,87*	1,52*	1,55	1,64
Usar la computadora	1	4,67	1,70**	2,02**	2,62	2,51
Practicar deportes	1	4,77	1,83*	2,37*	2,37	2,53
Realizar actividades artísticas	1	5,71	2,54	2,62	1,92*	2,46*
Ayudar en la casa	1	7,52	2,50*	2,08*	1,92	1,97

**Nota:** Se incluyen sólo las actividades que reportaron significancia menor a .05

\* $p<.01$ , \*\*  $p<.05$

Las actividades realizadas durante el tiempo libre que se relacionan significativamente con las variables tipo de colegio y sexo, son estar con el novio o novia ( $F(1, 219)=4,65$ ,  $p<.01$ ) donde las mujeres del colegio público son quienes realizan la actividad con mayor frecuencia ( $M=1.8$  para mujeres y  $M=1.5$  para hombres), usar la computadora ( $F(1, 219)=4,67$ ,  $p<.05$ ) que se da con mayor frecuencia en los hombres de colegios públicos ( $M=2$  para hombres y  $M=1.7$  para mujeres), practicar deportes ( $F(1, 219)=4,77$ ,  $p<.01$ ) que se da con mayor frecuencia en los hombres del colegio público ( $M=2,3$  para hombres y  $M=1.8$  para mujeres), realizar actividades artísticas ( $F(1, 219)=5,71$ ,  $p<.01$ ) donde los hombres del colegio privado lo realizan con mayor frecuencia ( $M=2,4$  para hombres y  $M=1.9$  para mujeres) y ayudar en la casa ( $F(1, 219)=7,52$ ,  $p<.01$ ) que se da en mayor frecuencia en las mujeres del colegio público ( $M=2,5$  para mujeres y  $M=2$  para hombres).

## 4. Discusión

Atendiendo las recomendaciones elaboradas por diferentes investigadores e investigadoras de América Latina (Blandón, 2006; Waichman, 2009; Tabares & Bedoya, 2009) y en aras de aportar al conocimiento previo sobre el tema



en la región, nuestra investigación contextualiza el estudio del tiempo libre en adolescentes escolarizados desde sus diferencias de clase. Centroamérica sigue siendo hoy una de las regiones más desiguales del mundo (Estado de la región, 2008) y esta desigualdad se vive en todas las esferas de la vida social, entre ellas las actividades que realizan los adolescentes y las adolescentes en su tiempo libre.

Nuestro objetivo en esta investigación era conocer cuáles son las actividades que los sujetos adolescentes de un colegio público y de un colegio privado de Costa Rica realizan con mayor frecuencia, y sus similitudes y disparidades por clase social y género. Los resultados muestran como estas desigualdades se presentan desde una edad temprana en un espacio de socialización y construcción del sí mismo vital en la adolescencia.

Las hipótesis iniciales eran: 1) la clase social iba a diferenciar claramente las actividades que los individuos adolescentes realizan; 2) las actividades que los adolescentes y las adolescentes de clase trabajadora realizan reproducen la desigualdad, especialmente en el caso de las mujeres; y 3) los sujetos adolescentes de clase alta realizan actividades más diversas y con un mayor uso de aparatos electrónicos. Todas fueron respaldadas por los datos, salvo el hecho de que sean los hombres de clase trabajadora quienes utilicen más la computadora.

En Costa Rica los estudiantes y las estudiantes de escuelas públicas tienen una gran desventaja en la posesión de nuevas tecnologías, en relación con los de escuelas privadas (Pérez & Smith, 2006), y los datos socio-demográficos y de bienes materiales del estudio lo confirman. Que sean los hombres de clase trabajadora quienes utilicen más la computadora podría deberse al significado que se le atribuye en uno u otro grupo. Es posible que los jóvenes de colegios públicos valoren de forma más positiva su uso. Debe considerarse que estos jóvenes recurren comúnmente a los “internet cafés” para acceder a esta tecnología. Sin embargo, los resultados muestran que los jóvenes del colegio privado tienen más opciones de entretenimiento, educación y uso mediático. El resultado también podría explicarse por ser la computadora una de las pocas opciones de entretenimiento y aprendizaje para estos jóvenes frente a más de una opción para los estudiantes del colegio privado.

Las actividades que ambos grupos realizan, muestran cómo la inequidad en nuestras sociedades crea patrones de recreación que reproducen la desigualdad, y cómo son especialmente las mujeres de clase trabajadora quienes más la sufren. Las adolescentes del colegio público ayudan más en la casa y pasan más tiempo con el novio.

La división sexual del trabajo y los roles de género hacen que sean las mujeres quienes asuman el bienestar familiar a través de sus cuidados y sacrificios. La progresiva destrucción de los servicios públicos en América Latina sobrecarga las tareas de las mujeres de clase baja, reforzando las cadenas de la explotación doméstica (Martínez, 2008). En la adolescencia, que sean las jóvenes del colegio público quienes más ayudan en la casa representa

una barrera de clase y género en su desarrollo personal. El tiempo que debería ser invertido en el estudio o en el ocio como medio de desarrollo o liberación (Gómez & Elizalde, 2009) es invertido en tareas domésticas, resultado que es frecuente en las investigaciones sobre uso del tiempo libre en mujeres (Jackson & Henderson, 1995; Shaw, et al, 1996; Mattingly & Bianchi, 2003; Mc Phail, 2006; Sánchez, 2008).

Además de ayudar en la casa, son el grupo que más tiempo dedica a estar con el novio. La identidad de género se construye a lo largo del ciclo vital, y cumple entre otras funciones la de reproducir esquemas de pensamiento y opresión. Desde una perspectiva psicodinámica feminista del desarrollo, para las adolescentes sus relaciones con los hombres son de central importancia, porque es una etapa de construcción del sí mismo, y este sí mismo de la identidad femenina parte de la mirada masculina (Impett, Schooler & Tolman, 2006) pero solamente en el caso de las adolescentes del colegio público, según los resultados, mostrando una diferencia significativa por clase social.

Los hombres a su vez realizan actividades socialmente valoradas dentro de sus espacios vitales. Los adolescentes del colegio público se dedican a actividades deportivas, y los del colegio privado a actividades artísticas. Guest y Sneider (2003) señalan que la participación en actividades deportivas está asociada con logros en escuelas de comunidades pobres, y las actividades artísticas en la clase alta. Las actividades que estos sujetos jóvenes realizan se enmarcan en la lógica de reproducción del capitalismo. Está muy documentado el uso del fútbol y otros deportes masivos como medio de alienación en las clases populares latinoamericanas (Alabarces, 2003) y las ventajas que el acceso a la información y la cultura producen en el mantenimiento de la clase social (Bourdieu, 1999). Los individuos adolescentes del colegio privado realizan actividades en su tiempo libre, con las cuales adquieren habilidades que a mediano plazo les ayudarán a controlar los recursos existentes en la sociedad.

Sin embargo, la relación más clara con la lógica capitalista se da en el caso de las mujeres del colegio público. Si durante este período su tiempo libre transcurre entre ayudar en la casa y estar con el novio, no se podrá esperar otra cosa que la reproducción de la desigualdad. Ambas actividades se caracterizan por posicionarse al servicio de otros, y por ayudar en la construcción de una subjetividad femenina en la clase baja que interioriza su lugar social, como el servicio en el hogar, el cual, como lo mencionamos anteriormente, se caracteriza en América Latina por la explotación (Martínez, 2008); lo que no sucede con las adolescentes del colegio privado, las cuales tienen otros espacios de socialización y construcción del sí mismo.

Pero no todo son diferencias. Entre las actividades que los sujetos adolescentes de ambas instituciones comparten, sobresalen escuchar música y estar con amigos y amigas. Escuchar música representa en este período del curso de la vida una actividad significativa, ya que se asocia a la regulación emocional, en tanto “acompañante” de las situaciones vitales cotidianas

(Pérez, 2008). Sería interesante conocer qué tipo de música escuchan estos individuos adolescentes, si es similar o difiere por clase social y género, para conocer cuáles son las situaciones vitales que se representan y acompañan con la música.

Además, el dedicar una parte significativa del tiempo a compartir con los amigos y amigas es una actividad fundamental para el desarrollo de las identidades sociales y personales. Actividad que también es compartida por las diferentes clases sociales, manteniéndose como una tarea esencial durante este período de la vida para todos los grupos poblacionales.

La adolescencia es un período dentro del ciclo vital donde las personas exploran diferentes modelos de desarrollo y construyen la base psíquica de lo que será su identidad personal. Esta exploración se da en múltiples espacios, y el tiempo libre es el escenario ideal para buscar y realizar actividades que brinden bienestar psicológico, auto-percepción positiva y satisfacción personal. Sin embargo, los resultados muestran cómo la clase social y el género son una barrera en esta búsqueda del sí-mismo, especialmente para los adolescentes y las adolescentes de clase trabajadora.

De esta forma concluimos que la clase social y el género son variables determinantes en las actividades que los individuos adolescentes escolarizados realizan en su tiempo libre, que estas actividades reproducen los modelos de desigualdad existentes —especialmente en el caso de las mujeres del colegio público—, que los hombres del colegio público y privado realizan actividades que son socialmente valoradas dentro sus espacios vitales, y que escuchar música y compartir con los amigos y amigas son actividades compartidas por ambas clases sociales.

Como limitaciones de la investigación tenemos que señalar el número reducido de la muestra, el desbalance de género en el colegio público, la localidad del contexto, las limitaciones propias de los métodos cuantitativos y la ausencia de una escala estandarizada que facilite la réplica y comparación en otras investigaciones.

Además, es necesario profundizar con mayor cantidad de datos empíricos, enfoques metodológicos y temas distintos del tiempo libre. Por ejemplo, es importante estudiar la calidad y el disfrute de las actividades realizadas, las diferencias en otros periodos del ciclo vital como la adultez y la vejez, el uso que le dan mujeres de diferentes sectores sociales o el impacto diferencial del tiempo libre en los patrones de comportamiento y representación de la sociedad.

Las diferencias en nuestras sociedades se construyen y perpetúan en la subjetividad y cotidianidad de sus habitantes. En una región caracterizada por la desigualdad, es tarea de las ciencias sociales profundizar en el estudio de cómo esta realidad social se manifiesta y reproduce en los diferentes espacios de las vidas de las personas, y de cómo usar este conocimiento para la creación de alternativas, en este caso, de actividades para el tiempo libre de los adolescentes y las adolescentes.

### Lista de referencias

- Alabarcas, P. (2003). *Futbologías: Fútbol, identidad y violencia en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Beirute, T., Chacón, M., Fonseca, A., Garita, N., & Solano, L. (2007). La naturalización de la diferencia: el vínculo ciencia y género. *Revista Reflexiones, UCR*, 86 (1), pp. 9-27.
- Blandón, M. (2006). Consideraciones metodológicas para el estudio del ocio en las sociedades latinoamericanas. En Tabares, J., Ossa, A., & Molina, V. (Eds.). *El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos*. Medellín: Editorial Civitas.
- Bourdieu, P. (1999). *Las formas del capital*. Perú: Piedra Azul.
- Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven (2008). *Primera Encuesta Nacional de Juventud*. San José: UNFPA.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Estado de La Nación (2007). *Programa estado de la nación en desarrollo humano sostenible décimo tercer informe estado de la nación en desarrollo humano sostenible*. San José: Programa Estado de La Nación.
- Estado de La Nación (2008). *Programa estado de la nación en desarrollo humano sostenible décimo cuarto informe estado de la nación en desarrollo humano sostenible*. San José: Programa Estado de La Nación.
- Estado de La Región (2008). *Informe estado de la región en desarrollo humano sostenible*. San José: Programa Estado de La Nación.
- García-Castro, J. D. (2008). Clases sociales e identidad personal: estudio comparativo en adolescentes escolarizados. *Revista de Ciencias Sociales*, 122 (IV), pp. 13-26.
- Gomez, C., & Andrade, V. (2003). Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. *Movimiento*, 9 (1), pp. 23-44.
- Gomez, C., & Elizalde, R. (2009). Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: contradicciones y desafíos. Recuperado el 11 de abril del 2010, de <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/22/art14.htm>
- Guest, A. & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: the mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of Education*, 76 (2), pp. 89-109.
- Herrera, R. (2008). *La producción socio-histórica del comunismo a la tica*. Tesis de licenciatura en filosofía. Universidad de Costa Rica.
- Impett, E., Schooler, D. & Tolman, D. (2006). To be seen and not heard: femininity ideology and adolescent girls' sexual health. *Archives of Sexual Behavior*, 35 (2), pp. 131-144.
- Inec (2006). Encuesta de hogares. Recuperado el 4 de octubre del 2006, de <http://www.inec.co.cr>.
- Jackson, E. & Henderson, K. (1995). Gender-based analysis of leisure constraint. *Leisure Sciences*, 17, pp. 31-51.
- Martínez, J. (2008). *Domesticar la incertidumbre en América Latina*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

- Mattingly, M. & Bianchi, S. (2003). Gender differences in the quantity and quality of free time: The US experience. *Social Forces*, 81 (3), pp. 999-1030.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México, D. F.: Trillas.
- Mc Phail, E. (2006). Ámbitos, temporalidad y espectros. Una investigación sobre tiempo libre y género. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVIII (197), pp. 48-63.
- Pérez, R. (2000/2001). Juventud, uso de medios y tiempo libre. *Revista de Ciencias Sociales, UCR*, 90/91, pp. 65-81.
- Pérez, R. (2006). *Dimensiones psicosociales al uso de tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria* (Informe final actividad de investigación: 723-A6-707). Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Pérez, R. & Smith, S. (2006). Uso de medios en niñas y niños de escuelas públicas y privadas de San José. *Revista de Ciencias Sociales, UCR*, 111/112, pp. 131-142.
- Rodríguez, J. & Agulló, T. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11 (2), pp. 247-259.
- Sánchez, S. (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de Psicología*, 24 (1), pp. 64-76.
- Shaw, S., Caldwell, L. & Kleiber, D. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 27 (4), pp. 274-292.
- Shildrik, T. & MacDonal, R. (2010). In defence of subculture: Young people, leisure and social divisions. *Journal of Youth Studies*, 9 (2), pp. 125-140.
- Tabares, J., Ossa, A. & Molina, V. (Eds.). (2006). *El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos*. Medellín: Editorial Civitas.
- Tabares, J. & Molina, V. (2009). Una mirada al ocio en sociedades de la periferia teniendo como referente el paradigma de la modernidad/colonialidad. *Espacio Abierto*, 18 (1), pp. 87-99.
- Waichman, P. (2009). ¿Cuál recreación para América Latina? *Espacio Abierto*, 18 (1), pp. 101-108.
- Zeijl, E., te Poel, Y., du Bois-Reymond, M., Ravestloot, J., & Meulman, J. (2000). The role of parents and peers in the leisure activities of young adolescents. *Journal of Leisure Research*, 32 (3), pp. 281-302.

---

#### Referencia:

Juan Diego García-Castro y Rolando Pérez Sánchez, "Tiempo libre en adolescents escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 439-454. Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---

## Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social\*

**Jaime Parra Rodríguez\*\***

Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.

• **Resumen:** *En el presente artículo me propuse caracterizar la cognición creativa en una población de niños, niñas y jóvenes en situaciones de retraso escolar y privación social. La investigación se fundamenta en los presupuestos teóricos de los enfoques cognitivos, especialmente del modelo Geneplore y el modelo computacional. En la investigación apliqué una prueba de evaluación de la creatividad, a un grupo de 47 niños, niñas y jóvenes entre 9 y 17 años, con una escolaridad entre 1 y 11 grado, seleccionados al azar en diferentes hogares de protección. En la investigación encontré, para este tipo de población, que la cognición creativa se distribuye de manera normal, con una ligera asimetría hacia la izquierda, haciendo plausible la hipótesis central de las teorías cognitivas computacionales que afirman que la creatividad se encuentra distribuida en todos los sujetos humanos, y no en algunos excepcionales, lo que indica indirectamente que la cognición creativa persiste a pesar de las condiciones de vulnerabilidad de los niños, niñas y jóvenes.*

**Palabras clave:** Cognición creativa, estructuras cognitivas, procesos cognitivos, procesos generativos, procesos exploratorios, representación visual, representación verbal.

### Caracterização da cognição criativa em jovens com retardação escolar e privação social

• **Resumo:** *O presente estudo propõe caracterizar a cognição criativa de uma população de crianças e jovens em situação de atraso escolar e privação social. A pesquisa se fundamenta em supostos teóricos de enfoques cognitivos, como o modelo de geneplore e o modelo computacional. Na pesquisa se aplicou uma prova para a avaliação da criatividade, a um grupo de 47 crianças e jovens entre as idades de 9 e 17 anos e com uma escolaridade entre os graus*

\* Investigación realizada de julio de 2008 a julio de 2009. Línea de investigación: Desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizaje en sistemas educativos. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Vicerrectoría Académica. Facultad de Educación. Bogotá, Julio 2009. Registro: PS023.

\*\* Doctor en Educación. Correo electrónico: [jparra@javeriana.edu.co](mailto:jparra@javeriana.edu.co)



*1 y 11, seleccionados aleatoriamente em diferentes residências de proteção. A pesquisa revelou, uma ligeira assimetria a esquerda, fazendo plausível a hipóteses central das teorias cognitivas computacionais que afirmam que a criatividade se encontra distribuída em todos os sujeitos humanos e não somente em alguns excepcionais, o que indica que a cognição criativa persiste a pesar das condições de vulnerabilidade das crianças y jovens.*

**Palavras chave:** Cognição Criativa, Estrutura Criativa, Processo Criativo, Visual Representação, Verbal Representação.

### **Characterization of creative cognition in youths with school retardation and social deprivation**

• **Abstract:** *This actual research has as purpose to characterize the creative cognition over a children and young population in a certain situation which lacks of an educational level according to their due age and also lacks of some social coverage. The research is based on some theoretical arguments focusing on cognition, especially from “the genoplore model” and computable model. On the research a sample model was given to evaluate creativity in a group of children and teenagers between nine and seventeen years old within an educational level between primary and high school. They were randomly selected from several foster homes. We found through this research that this kind of population has some cognitional creativity with a normal distribution and a slightly asymmetry towards the left side, making plausible then central hypothesis of the cognitive and computable theories which assures that creativity is also distributed in all human subjects and not only in some exceptional ones, which indirectly indicates that creative cognition persists and can be found itself distributed without regarding the children and teenagers’ vulnerability.*

**Key words:** Creative cognition, cognitive structures, cognitive processes, visual representation, verbal representation, cognitive expansion, cognitive combine.

**-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida julio 29 de 2009; versión final aceptada noviembre 17 de 2010 (Eds.)*

### **1. Introducción**

La cognición creativa es un tema fundamental de las Ciencias Cognitivas, de preocupación investigativa reciente, que se dinamiza con los trabajos de Margaret Boden (1994), dentro de la psicología computacional, y los trabajos Ward, Finke y Smith (2002), en el campo de la psicología cognitiva. Las



preguntas fundamentales con las que se trata de resolver las investigaciones realizadas en este tema, giran alrededor de las características de las estructuras y los procesos cognitivos que subyacen a la actividad creadora de una máquina o de un ser humano. En Colombia no se encuentran muchas investigaciones sobre “cognición creativa”, y mucho menos realizadas en poblaciones con deprivaciones socioculturales, minorías étnicas o en situaciones de marginalidad económica (Parra, 2005), lo cual contribuye a la dificultad de la comprensión de las particularidades intelectuales de diferentes grupos humanos en el país y su capacidad innovadora para resolver diferentes problemas científicos culturales o de desarrollo social. La investigación *caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y deprivación social*, a partir de diferentes referentes teóricos y metodológicos de los enfoques cognitivos, pretende identificar la manera como se presentan las estructuras y los procesos cognitivos creativos, en una población con características de marginación sociocultural.

### **Cognición creativa**

El enfoque cognitivo de la creatividad utiliza los conceptos de estructuras y procesos cognitivos que habían sido usados para los estudios de la inteligencia desde los enfoques computacionales representacionales. Thagard dice: “[...] la hipótesis central de las ciencias cognitivas [es]: El pensamiento puede ser mejor entendido en términos de estructuras representacionales en la mente y procesos computacionales que operan sobre esas estructuras” (2005, p. 10). En este sentido, dentro del marco general de las ciencias cognitivas y de los enfoques computacionales representacionales, la creatividad se considera una actividad intelectual en la que los procesos cognitivos creativos (P.C.C.) transforman estructuras representacionales (Thagard, 2005; Boden, 1994; Parra, 2003). El estudio de los procesos cognitivos —computacionales— y de las estructuras representacionales, utilizando diferentes métodos experimentales de las ciencias cognitivas, se ha identificado como el enfoque de la *cognición creativa*.

### **Modelo Geneppure**

La cognición creativa tiene como objetivo identificar y explicar las estructuras representacionales y los procesos cognitivos que dan origen a productos creativos en una amplia diversidad de espacios de actuación humana (ciencia, arte, vida cotidiana, etc.). En ese contexto, el grupo de la universidad de Texas A & M (Finke, Ward & Smith, 1996) ha propuesto un modelo denominado Geneppure, que explica la creatividad como una secuencia de dos fases: generativa y exploratoria.

Los *procesos generativos* fundamentales son: recuperación de la información, asociación, síntesis mental, transferencia analógica y reducción categorial (Finke, Ward & Smith, 1996, p. 20). De la activación de los diferentes procesos generativos surgen *estructuras preinventivas*, que son

representaciones mentales visuales o verbales, que pueden ser externalizadas a través de subproductos que no están acabados, pero que sirven como guía para organizar estructuras propiamente inventivas. Todas estas estructuras preinventivas presentan ciertas propiedades que pueden observarse en sus subproductos correspondientes: novedad, ambigüedad, significación, emergencia, incongruencia y divergencia. Después de la fase generativa se activan los *procesos exploratorios* que actúan sobre las estructuras preinventivas en busca de una estructura creativa o producto final creativo. Los principales procesos exploratorios son: encuentro del atributo, interpretación conceptual, inferencia funcional, cambio contextual, valoración de hipótesis y búsqueda de limitaciones.

El producto creativo final, que expresa la estructura inventiva, surge de la acción de los procesos generativos o exploratorios sobre estructuras previas; no surge de la nada ni súbitamente. Los autores y autoras del modelo Geneplore consideran que los *productos creativos* poseen ciertas propiedades tales como originalidad, practicidad, flexibilidad, viabilidad, inclusividad e influencia.

El modelo Geneplore define los procesos cognitivos creativos, de tipo generativo y exploratorio, las estructuras preinventivas y finales, y una serie de características de los productos. En esta investigación distingo procesos cognitivos creativos, de tipo generativo y exploratorio, y productos creativos derivados de cada uno de los procesos. No asumo las estructuras representacionales como unidades de análisis sino que indago por sus cualidades a través de los productos.

### **Modelo computacional**

Margaret Boden (1994), a partir de diferentes principios computacionales y del análisis de una serie de programas, tales como AARON —programa de producción pictórica—, ACME —aplicación computacional para el pensamiento analógico—, o BORIS —programa para responder preguntas socio emocionales—, se propone describir los diferentes tipos de estructuras y procesos mentales en los que se basa la creatividad. Según este modelo, el acto creativo consiste, fundamentalmente, en la exploración y transformación de espacios conceptuales. Estos espacios son formas mentales de organización de la información, que al ser cartografiados (explorados) posibilitan reconocer restricciones y ampliar las fronteras que los demarcan. Los espacios conceptuales se configuran a partir de un conjunto de reglas (de naturaleza finita) que al operar sobre unos datos (también finitos) originan un número diverso de posibilidades de estructuración.

En el modelo computacional se distinguen dos componentes de la creatividad:

un espacio conceptual representado computacionalmente por redes semánticas —relaciones significativas entre unidades de información—, libretos —modos organizados de acontecimientos—, marcos —estructuras jerárquicas de ideas o conceptos— y representaciones analógicas —estructuras

que presentan similitudes entre la representación y el objeto representado—; y un conjunto de procesos exploratorios que hacen referencia a procesos computacionales tales como los sistemas generativos —conjuntos de reglas que guían la ampliación de los elementos de un espacio conceptual—, las heurísticas —conjuntos de reglas para alcanzar probabilísticamente una meta—, y la conexión de patrones —asociación de ideas por inferencia de un detalle o por similitud—.

El modelo Computacional y el modelo Geneppure se guían por principios computacionales similares y comparten el mismo propósito: explicar la creatividad humana en términos de procesos cognitivos y estructuras cognitivas. Los dos enfoques, sin embargo, varían en las tipologías de procesos y estructuras: el modelo Geneppure postula procesos cognitivos más cercanos y comunes a los procesos de la inteligencia, en su carácter determinista (síntesis, inferencia, interpretación, categorización, etc.), mientras que el enfoque computacional propone procesos más contingentes (heurísticas, reglas generativas, asociación de patrones, etc.).

### **Estructuras representacionales y procesos cognitivos creativos**

Tanto en el modelo Geneppure como en el computacional se define la creatividad como un conjunto de procesos cognitivos que actúan sobre estructuras representacionales. Los procesos cognitivos hacen que se expandan o se combinen unidades de información (conceptos, imágenes) de las estructuras, dando como resultado otras estructuras con propiedades emergentes, que se manifiestan en las cualidades de los subproductos o productos.

En los libros *Creativity and the Mind* (Ward, Finke & Smith, 2002) y *Creative Cognition* (Finke, Ward & Smith, 1996) se presentan una serie de procesos cognitivos creativos que actúan sobre diferentes estructuras cognitivas; sin embargo, en el libro *Creative Thought* editado por Ward, Smith y Vaid (1997), se reduce el número de procesos y se resaltan los mecanismos cognitivos básicos de expansión y combinación cognitiva subyacentes a casi todos los procesos.

### **Estructuras representacionales de carácter visual y proposicional**

“La manera más habitual de conceptualizar las representaciones internas ha sido relacionándolas con los contenidos de los pensamientos, y describiéndolas como símbolos que sustituyen la realidad” (Parra, 2007, p. 37). Las representaciones mentales son entidades internas que capturan las características y relaciones existentes entre las cosas del mundo a través de diversos formatos cognitivos entre los que se destacan las imágenes y las proposiciones<sup>1</sup>. Las imágenes son representaciones de tipo pictórico, con

---

<sup>1</sup> Las estructuras representacionales de carácter proposicional también se ven como redes de conceptos, en donde el concepto es como el átomo de la proposición; también las podemos denominar estructuras conceptuales.

componentes espaciales y cinéticos, que transmiten el significado de los objetos representados mediante una correspondencia de los elementos de la imagen con los de los objetos exteriores; las proposiciones son semejantes a los símbolos lingüísticos y transmiten el significado como lo hace el lenguaje mediante la descripción de los objetos o fenómenos del mundo.

Dentro del modelo Geneplore y el modelo Computacional se concibe la cognición creativa como procesos cognitivos creativos que transforman estructuras representacionales de carácter visual (imágenes) o proposicional (símbolos lingüísticos). Estas transformaciones ocasionan representaciones mentales novedosas que a su vez originan productos nuevos y funcionales. Dentro de la investigación, se plantean una serie de tareas que corresponderían a transformaciones en las estructuras representacionales, de carácter visual o proposicional, y que originan a su vez productos creativos —“manifestaciones externas de”—, de carácter visual o verbal.

### **Expansión y combinación conceptual<sup>2</sup>**

En los procesos cognitivos, formulados por Boden, Smith, Ward y Finke, se distinguen dos grandes mecanismos cognitivos: la expansión conceptual y la combinación conceptual. La expansión conceptual se refiere a la manera como se amplía un espacio conceptual, adicionando conceptos o sistemas de conceptos dentro de ciertas restricciones para conservar la consistencia y evitar que el espacio pierda su estructura por inclusión aleatoria de datos. La combinación conceptual hace alusión a la manera como se asocia un concepto o sistemas de conceptos con otros, siguiendo ciertas condiciones de coherencia, para evitar constantemente combinaciones aleatorias no fecundas.

De acuerdo con la clasificación que realiza Finke, Ward y Smith, la combinación conceptual y la expansión conceptual son mecanismos básicos presentes tanto en los procesos generativos como en los exploratorios, y contribuyen en diferente medida a la configuración de estructuras preinventivas (que pueden ser manifiestas en subproductos creativos) y estructuras inventivas finales (productos creativos). Por otro lado, Margaret Boden hace uso de los términos *redes asociativas* o *redes conexionalistas*, que tienen cierta similitud con el concepto de combinación conceptual; y de la expresión *reglas generativas*, que se refiere a un proceso computacional que amplía y transforma los espacios computacionales, lo cual se puede asimilar al concepto de expansión conceptual.

### **Expansión y combinación visual**

Cuando hablo de combinación y expansión visual me refiero fundamentalmente a redes de imágenes que se combinan o se expanden para lograr espacios gráficos mayores. Para la teoría gestáltica, la creatividad

---

<sup>2</sup> También puedo referirme a estructuras proposicionales, entendiendo las proposiciones como conceptos ligados lógicamente en una enunciación.

comienza con la percepción de algo inacabado, en un intento de organizar en un todo significativo estructuras incompletas previas (Ballard, 2002). La capacidad de reorganizar percepciones e imágenes mentales también se concibe como intentos de combinación y expansión de imágenes. De la Torre (1991), citando a Wertheimer, dice:

Un problema es como una figura abierta que lleva en sí misma un dinamismo de tendencia al cierre. Al ser captada la figura abierta o el pensamiento problemático se genera en nosotros una tensión dirigida a restablecer el equilibrio; esto es, a cerrar las formas abiertas, a dar solución a los problemas, hasta llegar a la armonía del todo. Las operaciones que se realizan serían la de reunir, centrar y estructurar los elementos determinados por la proximidad, semejanza, cualidad de cerrado y optimización de la forma.

En la teoría gestáltica no se plantea la combinación y expansión de imágenes, sino la manera como a partir de rasgos perceptivos o de datos no necesariamente vinculados se reestructura una información para lograr otra estructura novedosa y coherente, muchas veces superando la tendencia al cierre prematuro y no creativo (Miller, 2007); sin embargo, algunas actividades perceptivas se pueden ver como expresiones básicas de los mecanismos de combinación y expansión cognitiva. Mecanismos como la resistencia al cierre, la expansión figurativa o visual, la conectividad visual y el alcance imaginativo, se pueden ver como actividades específicas que parten de la percepción y que implican combinación y expansión visual.

### **Caracterización de la cognición creativa**

Al estudiar los modelos de creatividad de Margaret Boden (enfoque Computacional) y de Smith, Ward y Finke (Geneptore) se encuentran dos características relativamente compartidas:

Los procesos cognitivos creativos generan y exploran estructuras cognitivas representacionales<sup>3</sup> para obtener nuevas estructuras cognitivas representacionales que se manifiestan en productos creativos<sup>4</sup>.

Los procesos cognitivos creativos se fundamentan en unos mecanismos básicos de combinación y expansión cognitiva<sup>5</sup>.

En la presente investigación, siguiendo los enfoques cognitivos —específicamente el modelo Geneptore y el enfoque computacional—, defino las estructuras representacionales de carácter visual y proposicional, los procesos cognitivos generativos y exploratorios y los mecanismos de expansión y combinación conceptual y visual.

---

<sup>3</sup> Boden hace uso del concepto de espacio conceptual o mapa mental para referirse a estructuras cognitivas, mientras Ward, Smith y Vain, se refieren al concepto de estructuras inventivas, preinventivas o finales.

<sup>4</sup> Boden no distingue entre procesos generativos y exploratorios, y hace referencia principalmente a un conjunto de procesos computacionales exploratorios.

<sup>5</sup> Finke, Ward y Smith (2007) se refieren a combinación y expansión conceptual, Boden (1994) habla de asociaciones, conexiones y reglas generativas, y Welling (2007) de comunicación generativa.

**Categorías, indicadores e ítems**

En el presente estudio hago la caracterización de la cognición creativa indagando por la presencia de procesos cognitivos creativos (procesos generativos y exploratorios, mecanismos básicos de expansión y combinación conceptual y visual) y de estructuras representacionales cognitivas (representaciones visuales y proposicionales), manifiestas en subproductos y productos, en un grupo poblacional con retraso escolar y privación social. Cada una de las tareas (ítems de la prueba) enfatiza en algún tipo de representación, visual o proposicional, y corresponde a alguno de los procesos cognitivos creativos. Las tareas utilizadas se estructuran basadas en diferentes ítems de pruebas de creatividad validadas o utilizadas funcionalmente en diferentes poblaciones.

La estructura conceptual que relaciona categorías teóricas, indicadores, e ítems, en cuanto a procesos y productos, se presenta en las tablas:

**Tabla 1: Procesos cognitivos creativos, mecanismos y productos**

FASES	MECANISMOS COGNITIVOS	PROCESOS (indicador)	REPRESENTACIONES	PRODUCTO	PROPIEDADES (indicador)
PROCESOS GENERATIVOS	Expansión cognitiva	Resistencia al cierre	Visual	PRODUCTO GENERATIVO  (Subproducto)	Novedad Ambigüedad
		Expansión visual			
		Alcance imaginativo			
	Combinación cognitiva	Conectividad visual			
		Conectividad verbal (vínculo relacional)	Proposicional		

		Conectividad verbal (propiamente interpretativa)			
FASES	MECANISMOS COGNITIVOS	PROCESOS (indicador)	REPRESENTACIONES	PRODUCTO	PROPIEDADES (indicador)
PROCESOS EXPLORATORIOS	Expansión Cognitiva	Emergencia del atributo	Visual	PRODUCTO EXPLORATORIO (Producto final)	Novedad Elaboración
		Inferencia funcional	Proposicional		
		Generación hipótesis			
		Desplazamiento contextual			
	Combinación cognitiva	Interpretación figurativa			

De manera sintética presento los indicadores que originan los ítems de los instrumentos, su definición y el tipo de tarea relacionada con cada ítem.



Tabla 2: Procesos, productos, tareas e ítems

Procesos cognitivos creativos P.C.C (indicadores)	Definición	Tarea	Ítem
Resistencia al cierre	Capacidad que tiene el sujeto de no concebir un todo completo y expandir los límites espaciales y figurativos de una gráfica a partir de trazos pictóricos.	Tareas del test TAEC de Saturnino de la Torre (Test de abreacción para evaluar la creatividad). Test gráfico inductivo de compleción de figuras.	1
Expansión visual	Capacidad que tiene el sujeto para superar los límites simbólicos de una figura y expandirse más allá de las convenciones establecidas de uso del espacio pictórico.	Tareas del test TAEC (Test de abreacción para evaluar la creatividad).	1
Alcance imaginativo	Capacidad de sobrepasar figurativamente un rasgo gráfico y convertirlo en una realización con mayor alcance o proyección.	Tareas del test TAEC	1
Conectividad visual	Capacidad de integrar o conectar elementos visuales independientes, en un todo coherente.	Tareas del test TAEC	1
Emergencia del atributo	Capacidad para encontrar nuevas características resultantes de la creación de combinaciones conceptuales.	Tarea de compleción de una figura y designación de un nombre. La tarea se basa en el test de manchas de tinta de Barron, F. y el test proyectivo de Rorschach.	2
Conectividad verbal (vínculo relacional)	Capacidad para relacionar palabras y obtener otra palabra que las vincula.	Tarea del Test de asociaciones remotas de Mednick.	3
Conectividad verbal (propriadamente interpretativa)	Capacidad para relacionar palabras en un todo coherente, enunciado.	Tarea basada en el Test de asociaciones remotas de Mednick y el test de Getzel y Jackson sobre asociación de palabras y relatos.	4
Inferencia funcional	Capacidad para encontrar diferentes funciones a un objeto dentro de categorías de uso variadas.	Tareas basadas en ejercicios planteados en el modelo Geneptore y el test de Torrance y Guilford sobre fluidez.	5
Generación hipótesis	Capacidad para generar posibles soluciones a un problema que podrían ser respuestas tentativas (plausibles) antes de emprender un proceso formal de solución.	Tareas basadas en ejercicios planteados en el modelo Geneptore y el modelo Computacional.	7
Desplazamiento Contextual	Capacidad que tiene el sujeto para cambiar de contextos de reflexión sobre un problema y verlo desde nuevas perspectivas.	Tareas basadas en ejercicios planteados en el modelo Geneptore y el test de Torrance y Guilford sobre flexibilidad.	6
Interpretación figurativa	Capacidad de abstraer conceptualmente o metafóricamente interpretaciones a partir de unos referentes gráficos.	Tareas basadas en ejercicios planteados en el modelo Geneptore y en el test de tareas de Wallach y Kogan sobre interpretación de dibujos.	6
Productos creativos P.C	Descripción de la cualidad del producto		Ítem
Novedad	El producto o el subproducto se diferencia con los objetos iniciales (imágenes o enunciaciones) y con otros productos propuestos por el grupo (menor frecuencia de aparición).		1, 2, 6

## **2. Método**

### **Participantes**

Realicé esta investigación con un grupo de 47 niños, niñas y jóvenes de diferentes hogares de protección de la ciudad de Bogotá y Chía, escogidos al azar entre más de 190 integrantes, que en general cumplieron los criterios básicos de: i) ser hombres y mujeres, ii) ser de diferentes edades entre los 9 y 17 años, y iii) estar en diferentes grados escolares entre 1 y 11 grado.

La totalidad de la población presenta antecedentes de privación social, entendiéndolo por ello carencias materiales de alimentación, ropa y alojamiento, y vulnerabilidad de derechos con respecto a actividades familiares, integración comunitaria y participación formal en instituciones sociales de carácter educativo y recreativo.

### **Procedimiento**

Diseñé y apliqué una prueba piloto a un grupo de 16 niñas y niños con y sin retraso escolar. La prueba piloto en general cumplió la validez de contenidos y constructo; sin embargo fue necesario modificarla para mejorar su validez de concurrente y presentación. En la prueba piloto: a) no se presentaron correlaciones con los puntajes, obtenidos por los 16 sujetos, en el test de Torrance sobre pensamiento divergente (Hee, 2006); y b) existía un exceso de instrucciones basadas en enunciados escritos que exigía demasiada comprensión lingüística. Manteniendo los constructos del modelo y los indicadores, transformé la prueba utilizando una serie de ítems presentes en otras pruebas de creatividad validadas y aplicadas extensamente, tales como el Test de Abreacción de Evaluación de la Creatividad (TAEC), de De la Torre (1991), el test de asociaciones remotas (RAT) de Mednick (Mednick, 1962; Miller, 2007) y la prueba de pensamiento creativo (TTCT) de Torrance (Zachopoulou, Makri & Pollatou, 2009; Kaufman, Lee, Baer, Lee, 2007; Leandro, Prieto, Ferrando, Oliveira & Ferrándiz, 2008).

Apliqué la prueba definitiva a un grupo de 47 niños, niñas y jóvenes, sin límite de tiempo, utilizando instrucciones sencillas, combinando representaciones visuales y lingüísticas, y poniendo a disposición lápices de colores. Eliminé dos sujetos que no asistieron a más del 50% de la aplicación de la prueba.

### **Análisis de los datos**

Realicé la tabulación de la prueba asignando puntajes (entre 1 y 3) a cada uno de los indicadores por parte de tres expertos de manera independiente, utilizando la técnica de evaluación consensual —CAT— (Kaufman, Plucker & Baer, 2008) para productos creativos escritos y visuales. Primero se avaló en la prueba piloto la correlación entre puntuaciones para definir parámetros generales de apreciación de expertos y expertas, que posteriormente utilicé en el análisis de los productos de la población. Cuando existía disparidad entre puntuación, realizaba un esquema inter-rater (inter-razón) de confiabilidad.

Utilicé una prueba de lápiz y papel con 7 ítems (ver tabla 3), que correspondía a diferentes tareas, que indagaban por procesos cognitivos creativos —P.C.C.— y productos creativos —P.C.—, en 15 factores. Once correspondientes a procesos y cuatro a productos. Las cualidades de novedad y ambigüedad del subproducto creativo se indagaron en un primer borrador de lo solicitado en el ítem 2 y 6.

3. Resultados

Distribución de la cognición creativa (P.C.C. y P.C.) en la población

Obtuve para cada sujeto una valoración general cuantitativa (puntuación total y promedio) para P.C.C. (Procesos Cognitivos Creativos) y para P.C. (Productos creativos). Teniendo en cuenta las puntuaciones generales en la prueba piloto y en la prueba definitiva de acuerdo con la distribución de los puntajes (referencia a norma) y los valores esperados y considerados adecuados por los expertos y expertas (referencia a criterio), establecí unos niveles de desempeño (alto, medio alto, medio, medio bajo, bajo) tanto para los procesos como para los productos. La distribución de la población es aproximadamente normal con un sesgo ligero hacia la izquierda y una desviación estándar media, lo cual sugiere que la cognición creativa (P.C.C. y P.C.) se distribuye en toda la población a pesar de sus condiciones de vulnerabilidad. De acuerdo con ello, es plausible afirmar que las características desfavorables de desarrollo afectivo, social, cultural y económico, de toda la población, no indican necesariamente un retraso en el desarrollo creativo cognitivo. La distribución de la población se presenta en las tablas y en el gráfico:

Tabla 3: Niveles de rendimiento procesos cognitivos creativos

Media P.C.C	Moda	Desviación estándar	Máximo	Mínimo
14.5	16	5.8	28	2
PUNTUACIÓN P.C.C	NIVEL	POBLACIÓN	PORCENTAJE POBLACIÓN %	
Más de 21	Alto	6	13	
[18,21]	Medio Alto	6	13	
[13,17]	Medio	15	32	
[9,12]	Medio Bajo	12	26	
Menos de 9	Bajo	7	15	

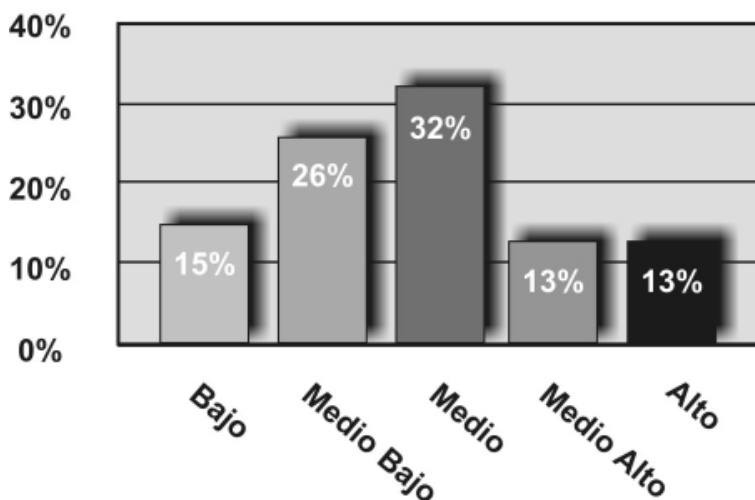
**Tabla 4: Niveles de rendimiento procesos cognitivos creativos**

Media P.C.	Moda	Desviación estándar	Máximo	Mínimo
6.11	4	3	12	2
PUNTUACIÓN P.C.	NIVEL	POBLACIÓN	PORCENTAJE POBLACIÓN %	
Más de 9	Alto	8	17	
[8,9]	Medio Alto	5	11	
[5,7]	Medio	16	35	
[3,4]	Medio Bajo	13	28	
Menos de 3	Bajo	4	9	

### Procesos cognitivos creativos P.C.C.

La conectividad visual y la interpretación figurativa son procesos con menores puntuaciones, lo que sugiere dificultades para conectar y expandir figuras más allá de la espacialidad gráfica —que define el estímulo inicial—, o ampliar el campo de interpretación verbal figurativa más allá del tema inicial; sin embargo, no indica falta de alcance imaginativo, es decir, fluidez de ideas. La emergencia del atributo y la conectividad verbal con mayores puntuaciones sugieren la existencia de capacidades de conectar y expandir información verbal, aunque no necesariamente de manera metafórica.

**Gráfica 1: Distribución porcentual de la población P.C.C.**

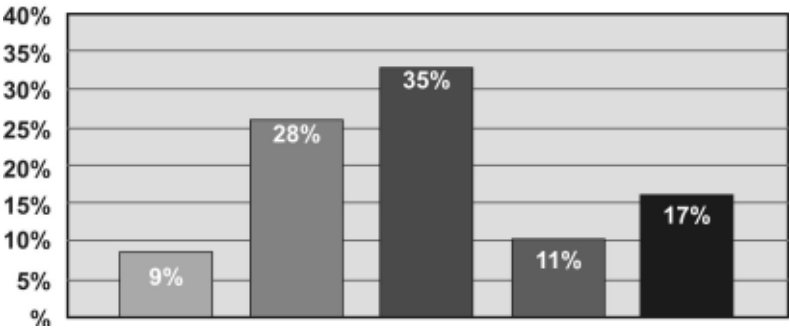


**Productos creativos P.C.**

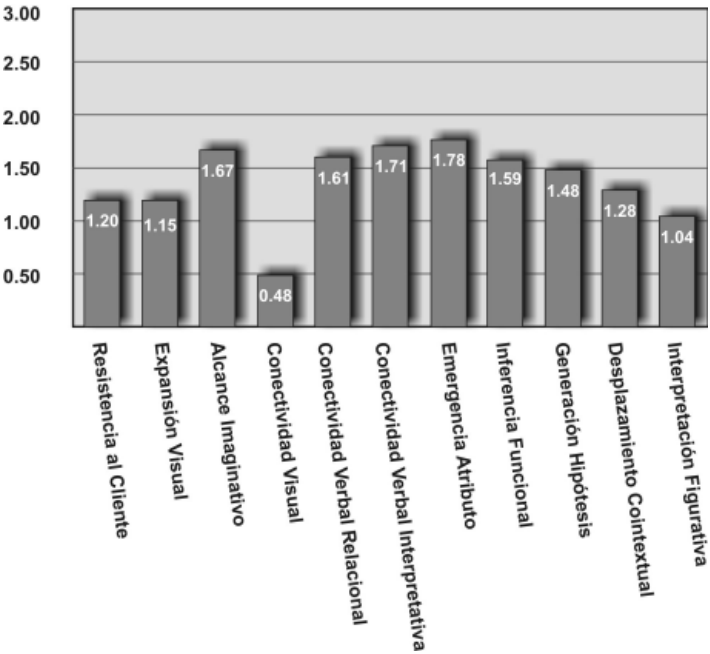
El puntaje menor se obtiene en ambigüedad, lo cual significa que el subproducto obtenido como preliminar al producto final no presenta niveles variados e indeterminados de significación. Este resultado indica ausencia de tolerancia a la indeterminación.

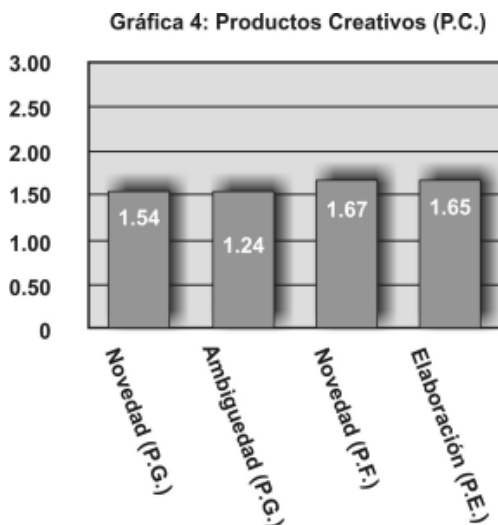
Combinación y expansión cognitiva, procesos generativos (P.G.) y exploratorios (P.E.).

**Gráfica 2: Distribución porcentual de la población P.C.**

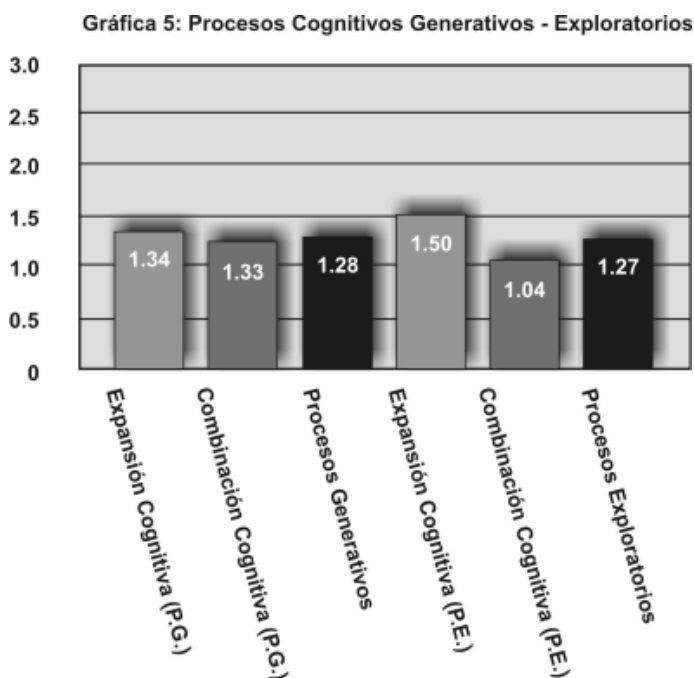


**Gráfica 3: Procesos cognitivos creativos (P.C.C.)**





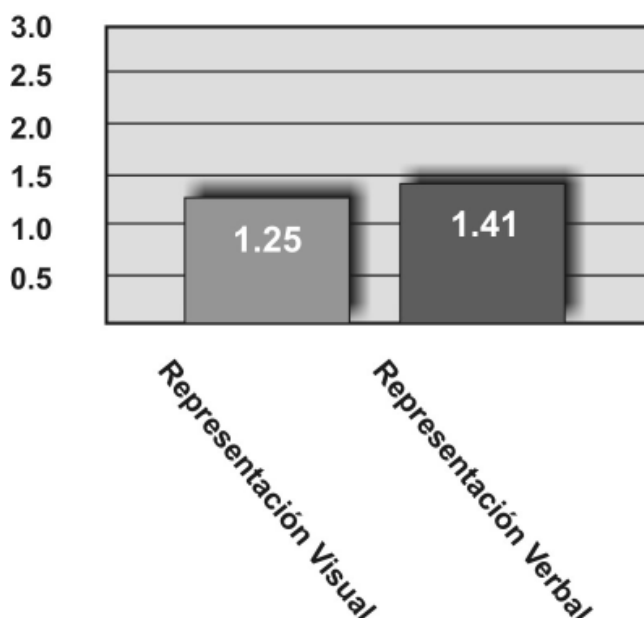
La combinación cognitiva de procesos exploratorios que obtiene el promedio más bajo, expresa dificultad de la población en la interpretación figurativa, entendida como el uso de representaciones abstractas del lenguaje, fundamentalmente a través de metáforas.



### Representaciones verbales y visuales

Las tareas relativas a las representaciones verbales obtuvieron un promedio más alto que las tareas relativas a las representaciones visuales; sin embargo no se encuentra una diferencia significativa entre representaciones verbales y visuales (se calcula la significación a partir de una prueba t;  $p=0.12$ ).

**Gráfica 6: Representaciones Visuales y Verbales**

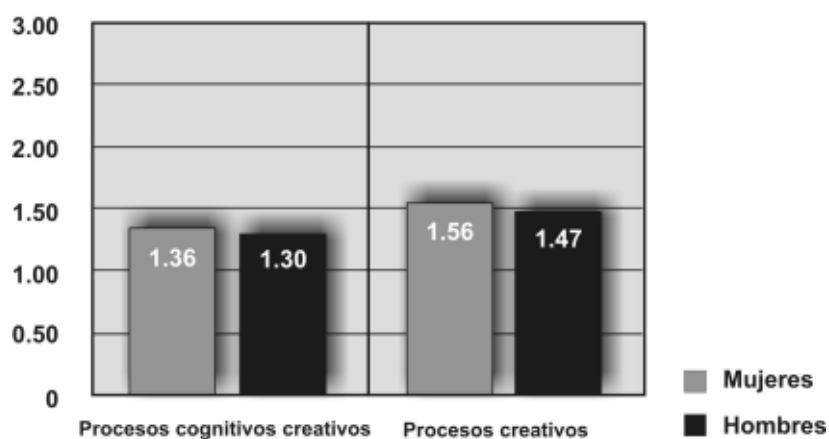


### Cognición creativa en hombres y mujeres

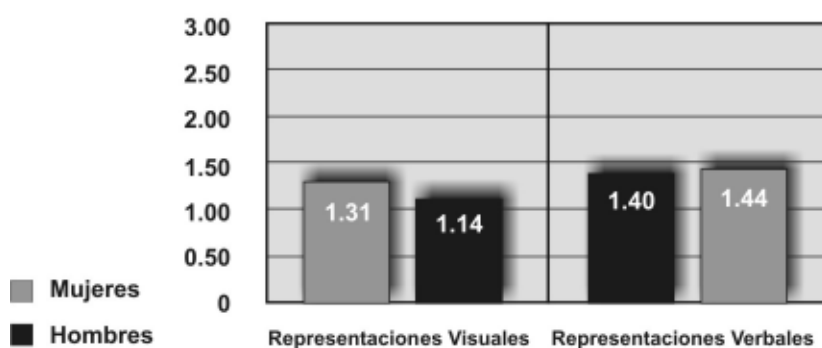
Los desempeños en procesos cognitivos creativos (P.C.C.) y en los productos creativos (P.C.) no presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres ( $p_1=0.69$ ;  $p_2=0.68$ ); sin embargo, las mujeres presentan una puntuación ligeramente más alta tanto en procesos como en productos. En cuanto a los tipos de representaciones, las mujeres obtienen mejores puntajes en las visuales mientras los hombres en las verbales. Sin embargo, tampoco se presentan diferencias significativas que puedan indicar una preferencia de género por un tipo de representación ( $p_3=0.43$ ;  $p_4=0.41$ ). En cuanto a los mecanismos de expansión y combinación cognitiva —tanto generativos como exploratorios—, tampoco se encuentran diferencias significativas ( $0.39 \leq p \leq 0.81$ ). Se calculan las significaciones a partir de una prueba t.

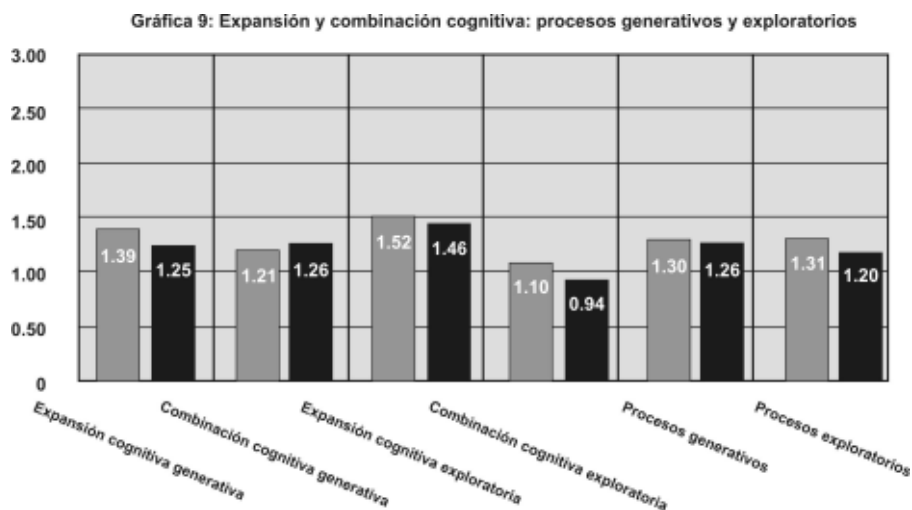


Gráfica 7: Cognición Creativa



Gráfica 8: Representaciones





### **Análisis correlacional entre los diferentes factores relativos a procesos y productos, edad y grado escolar**

Existe una alta correlación (0.88) entre las puntuaciones de procesos cognitivos creativos y productos creativos, lo cual sugiere una relación lógica funcional de dependencia entre procesos y productos creativos; existe una correlación media entre procesos generativos y exploratorios (0.49), lo que sugiere una relativa independencia entre los dos tipos de procesos; una correlación media entre expansión cognitiva generativa y combinación cognitiva generativa (0.53), y expansión cognitiva exploratoria y combinación cognitiva exploratoria (0.57), de lo cual se infiere una relativa independencia entre los dos tipos de mecanismos y una correlación baja entre representaciones visuales y verbales (0.37), lo cual sugiere una independencia relativamente alta entre los desempeños en tareas visuales y verbales. Estos resultados indican que los diferentes procesos cognitivos creativos y sus mecanismos correspondientes se pueden activar independientemente en estas poblaciones.

La correlación entre las puntuaciones promedio en procesos cognitivos creativos y edad, es baja (0,38), mientras que la correlación entre procesos cognitivos creativos y grado de escolaridad es relativamente más alta (0, 53); esto apunta a que la creatividad se relaciona mayormente con la escolaridad que con el desarrollo biológico cronológico.

## **4. Discusión**

### **Cognición creativa en una población con privación social y retraso escolar**

La muestra del presente estudio hace parte de una población que habita en diferentes hogares de protección, lo cual significa, en gran parte, que son niños, niñas y jóvenes declarados en abandono. Sus antecedentes familiares y sociales están relacionados con maltrato y con privación cultural, y escolarmente presentan retraso escolar; situación que, muchas veces, dificulta la utilización de pruebas de evaluación intelectual, de lápiz y papel, por su dependencia del dominio de destrezas lectoras y escriturales y, en algunos casos, de contenidos escolares. En la presente investigación propuse la caracterización de la cognición creativa en este tipo de población, cuya condición única era que no presentara limitaciones cognitivas. Construí la prueba adaptando diferentes tareas de instrumentos reconocidos de evaluación de la creatividad, realizando una máxima simplificación de los requisitos escriturales, lectores, y de contenidos escolares.

Los resultados generales muestran una distribución normal con un sesgo no pronunciado hacia la izquierda, lo cual indica que la mayoría obtiene unos resultados en un nivel medio o medio bajo. Sin embargo, dadas las condiciones de vulnerabilidad de la población, estos resultados, más que indicar un deterioro cognitivo en creatividad, son manifestación de la persistencia de la cognición creativa. La totalidad de la población presenta antecedentes de privación social y retraso escolar; sin embargo, la distribución de la población muestra una diferenciación de puntajes que sitúan a los niños, niñas y jóvenes en diferentes niveles. La correlación media entre grado escolar y cognición creativa indica que uno de los factores interesantes que podría explicar la persistencia de la creatividad, es el nivel de escolaridad, con mayor peso que la edad. Sin embargo, parecería que existen otros factores interesantes, tales como la personalidad, el carácter u otras habilidades cognitivas, que valdría la pena investigar más profundamente.

Los niños, niñas y jóvenes evaluados se han enfrentado constantemente a un conjunto forzado de adaptaciones sociales en sus procesos de institucionalización y, en algunos casos, de supervivencia en la calle, lo que podría explicar la persistencia de la cognición creativa como habilidad adaptativa. En el mismo sentido, los estados psiquiátricos de algunos de ellos podrían dar pistas interesantes para entender la persistencia de la cognición creativa; por ejemplo, algunos niños y niñas con trastornos obsesivos compulsivos, miedos o fobias, se situaron en niveles bajos, mientras algunos con diagnósticos de depresión e hiperactividad se situaron en niveles altos. Estos aspectos exigen una exploración cualitativa más profunda de los modos particulares de adaptación social que han tenido cada uno de ellos y de ellas, y su relación con la cognición creativa.

### **Procesos cognitivos creativos y productos creativos**

Esta población (De la Torre, 1991) presenta dificultad en la superación de los límites espaciales—lo que sugiere una figura—y en la conexión entre figuras que ocupan lugares y formas diferentes. En el mismo sentido, lingüísticamente presentan dificultad para unir enunciaciones entre sí y ampliar figurativamente o metafóricamente la significación. Son capaces de generar nuevas ideas o imágenes, o conectar ideas o imágenes similares —fluidez— pero presentan mayor dificultad en la unión de imágenes o enunciaciones pertenecientes a contextos espaciales o de significación diferente; son capaces de generar o conectar ideas dentro de ciertas constricciones o normas implícitas pero no de conectar figuras o enunciaciones alejadas en forma o en significación. Esta diferenciación podría indicar la disimilitud entre un pensamiento fluido —que se presenta mayormente—, y un pensamiento metafórico —que se da en menor frecuencia—, tanto visual como lingüístico, lo que implica mayor libertad ideativa y dominio de diferentes contextos temáticos.

En el mismo sentido, los productos son novedosos y elaborados pero presentan un nivel más bajo de ambigüedad; los niños, niñas y jóvenes generan nuevas ideas, originales, pero con niveles relativamente bajos de abstracción o figuratividad. Los productos son diferentes y funcionales pero con significaciones más cercanas a lo concreto que a lo posible indeterminado. Parecería que persiguen novedad y seguridad más que originalidad e incertidumbre. En general, la población se mostró inquieta sobre lo bueno o lo correcto de los productos desde un juicio externo; este aspecto podría ser profundizado indagando por la identidad o estilo personal de los productos y sus relaciones con la seguridad y libertad psicológica (Rogers & Freiberg, 1996).

Los resultados sugieren que la expansión y la combinación cognitiva de imágenes y conceptos transforman estructuras representacionales, generando nuevas estructuras funcionales de corte adaptativo, pero no necesariamente en juegos de significaciones variados en una dimensión metafórica, figurativa o estética.

### **Procesos generativos y exploratorios, y mecanismos de expansión y combinación cognitiva**

Según la teoría del modelo Geneplore, se presentan dos grandes tipos de procesos secuenciales: los procesos generativos y los exploratorios; por otro lado, también se diferencian dos grandes mecanismos: los de expansión y los de combinación cognitiva. Todos presentan promedios ubicados en un nivel medio, y las correlaciones entre ellos son medias que indican una independencia relativa. Esto indica que todos están asociados teórica y empíricamente al ser parte de la cognición creativa, pero que se diferencian relativamente entre sí al tener funciones cognitivas diferentes.

Según los resultados del análisis correlacional, parecería que no hay una necesaria secuencialidad entre los mecanismos de expansión y combinación

cognitiva, sino una alternancia; ambos contribuyen a la cognición creativa, y están presentes y activos en la población. Por otro lado, también sucede lo mismo con los procesos generativos y exploratorios; ambos están presentes y activos en la población. Según los datos y los resultados obtenidos, no es posible afirmar, para esta población, que los procesos generativos anteceden necesariamente a los procesos exploratorios, tal como la teoría lo indica. Es más plausible que se conjuguen la acción de procesos de expansión y combinación cognitiva según los requerimientos y complejidad de la tarea, pero no es tan claro que los generativos sean condición necesaria para que se produzcan los exploratorios. En la población, esta situación se podría explicar por la ausencia de planes cognitivos para la ejecución de una tarea; las tareas se realizan de manera más espontánea y a veces de manera impulsiva. Sería importante estudiar la manera como se da la planificación cognitiva y su relación con la cognición creativa.

### **Representaciones visuales y verbales**

Uno de los datos más interesantes para esta población es la diferenciación de las representaciones visuales y verbales (baja correlación). Aunque no hay una diferencia significativa a un  $p \leq 0.05$  ( $p = 0.12$ ), se puede afirmar que la cognición creativa se comporta de manera diferencial, en algunos niños, niñas y jóvenes, según se realice un procesamiento cognitivo sobre representaciones verbales o visuales. Estos resultados posiblemente indican que para esta población hay una diferenciación de la cognición creativa visual y de la cognición creativa verbal. Sería muy importante ampliar la reflexión investigativa en este campo, encontrando factores asociados que puedan explicar esta diferenciación y comparar los resultados con otras poblaciones. La preferencia visual en algunos niños, niñas y jóvenes podría estar asociada con la ausencia de mecanismos lingüísticos que se adquieren generalmente en la escuela: algunos prefieren dibujar que escribir.

También sería importante encontrar si esa baja asociación entre representaciones verbales y visuales, en esta población, se debe a una diferenciación de preferencias de procesamiento de información (estilos cognitivos) o a una falta de integración modal.

### **Cognición creativa en hombres y mujeres**

Aunque las mujeres en general tienen mejores desempeños que los hombres, no existe una diferencia significativa en la cognición creativa. En esta población, tanto los hombres como las mujeres tienen las mismas características de privación social y retraso escolar, y no presentan diferencias notables en edad y en el grado escolar. Aunque —generalmente— los niños y las niñas viven en instituciones diferentes, ellos y ellas están sometidos a los mismos hábitos de vida y reglamentaciones; no hay un factor cultural diferencial relevante. La diferenciación de género, como factor biológico genético o cultural, no se asocia con una diferenciación en la creatividad

cognitiva; parecería que sigue predominando un factor cultural escolar que se asocia mayormente con cognición creativa.

### Agradecimientos

Los profesores Félix Gómez y Nury Sandoval, de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana, participaron en la discusión y elaboración de los fundamentos teóricos relacionados con el modelo Geneplot y Computacional. La estudiante Luisa Fernanda Sánchez, de la Maestría en Educación, participó en la aplicación y análisis de los resultados. Agradezco a todos y a todas sus valiosos aportes al proyecto.

### Lista de referencias

- Abadi, J. (2002). A latent - variable modeling approach to assessing reliability and validity of creativity instrument. *Creative Research Journal*. (2), pp. 267 - 276.
- Ballard, D. (2002). On the function of visual representation. En Noë A. & Thompson, E. (Eds.) *Vision and mind*. Cambridge: MIT Press.
- Boden, M. (1994). *La mente creativa*. Barcelona: Gedisa.
- Boden, M. (Ed.) (1994). *Dimensions of creativity*. Cambridge: MIT Press.
- Carson, S., Peterson, J. & Higgins, D. (2005). Reliability, validity, and Factor Structure of the creative achievement questionnaire. *Creative Research Journal*. 1 (17), pp. 37 - 50.
- Crane, T. (2003). *The mechanical mind*. London: Taylor & Francis e-Library.
- De la Torre, S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (vol. 1). Barcelona: Ediciones Aljibe.
- De la Torre, S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad: cómo investigar y evaluar la creatividad* (Vol. 2). Barcelona: Ediciones Aljibe.
- De la Torre, S. (1991). *Evaluación de la creatividad: TAEC, un instrumento de apoyo a la reforma*. Barcelona: Editorial Escuela Española.
- Finke, R., Ward, T. & Smith, S. (1996). *Creative Cognition*. The Cambridge: MIT Press.
- Hee, K. (2006). Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of creativity Thinking. *Creative Research Journal*. 3(18), pp. 251-259.
- Heilman, K. (2005). *Creativity and the brain*. New York: Psychology Press Taylor and Francis Group.
- Kaufman, J. & Stenberg, R. (2006). *The International handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Kaufman, J., Lee, J., Baer, J. & Lee, S. (2007). Captions, consistency, creativity, and the consensual assessment technique: new evidence or reliability. *Thinking skills and creativity*, 2, pp. 96-106.
- Kaufman, J., Plucker, J. & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*.

- New Jersey: John Wiley & Sons.
- Leandro, A., Prieto, L., Ferrando, M., Oliveira, E. & Ferrándiz, C. (2008). Torrance test creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking skills and creativity* 3, pp. 53-58.
- Loneragan, D., Scott, G. & Mumford, M. (2004). Evaluative aspects of creative thought: effects of appraisal and revision standards *Creative Research Journal*. (2-3), pp. 231-245.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 3 (69), pp. 220-232.
- Parra, J. (1997). *Inspiración*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Parra, J. (2003). *Artificios de la mente*. Bogotá, D. C.: Círculo de lectura alternativo.
- Parra, J. (2007). *Aprendizaje y conectividad*. Bogotá, D. C.: Javegraf.
- Parra, J., Marulanda, H., Gomez, F. & Espejo, V. (2005). *Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje*. Bogotá, D. C.: Javegraf.
- Sawyer, K. & Steiner, V. (2003). *Creativity and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, G., Loneragan, D. & Mumford, M. (2005). Conceptual combination: Alternative knowledge structures, alternative heuristics. *Creative Research Journal*. 1(17), pp. 79-98.
- Snyder, A., Bossomaier, T. & Pallier, G. (2004). The creativity Quotient: An objective scoring of ideational fluency. *Creative Research Journal*. 4(16), pp. 415 - 420.
- Shah, J., Vargas-Hernández, N. & Smith, S. (2002). Metrics for measuring ideation effectiveness. *Design Studies*, 2(24), pp. 111-134.
- Smith, S. Ward, T. & Finke, R. (1995). *The creative cognition approach*. Cambridge: The MIT Press.
- Smith, G. (2005). How should creativity be defined? *Creative Research Journal*, 2-3(17), pp. 293 - 295.
- Stenberg, R. (Ed.) (1999). *The handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thagard, P. (1997). Coherent and creative conceptual combinations. En T. Ward, S. Smith & J. Vaid (Eds.) *Creative Thought, an investigation of conceptual structures and processes*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Thagard, P. (2005). *Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Ward, T., Finke, R. & Smith, S. (2002). *Creativity and the mind*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Ward, T., Patterson, M. & Sifonis, C. (2004). The role of specificity and abstraction in creative idea generation. *Creative Research Journal*. 1(16), pp. 1 - 19.
- Ward, T., Smith, S. & Vaid, J. (Eds.) (1997). *Creative Thought, an investigation of conceptual structures and processes*. Washington, D.C: American



- Psychological Association.
- Welling, H. (2007). Four mental operations in creative cognition: the importance of abstraction. *Creative Research Journal*. 2-3(19), pp. 163-177.
- Wertheimer, M. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidós
- Zachopoulou, E., Makri, A. & Pollatou, E. (2009). Evaluation of children's creativity: psychometric properties of Torrance's thinking creatively in action and movement test. *Early Child Development and Care*. 3(179), pp. 317-328.

## Anexo: Instrumento de evaluación de la cognición creativa

Evaluación Cognición Creativa

PROYECTO ESCUELAS AGITADAS  
ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN

Nombre y Apellido

Edad

Sexo

Grado

1. COMPLETA, DIBUJA Y COLORA LAS FIGURAS.





2. Completa la gráfica. Colócale un título a la figura



3. Se presentan tres palabras y debes encontrar una cuarta palabra que las relacione.

Por ejemplo,

LEYVA

CARAYONA

INGLADO

La cuarta palabra podría ser: SOMBRILLA.

Escribe en la línea la cuarta palabra

NIÑO	JUJUETE	RESALO	_____
MONTAÑA	GAMAR	COLEJO	_____
IGLOO	COLODI	HUECO	_____
LETRA	PERROSCO	CHOQUE	_____
BORRERA	LLAMAZA	CUMPLICAROS	_____

4. Escribe una frase que contenga las palabras

PAJO	LADRILLO	_____
FRASE: _____		
NUBE	PUECO	_____
FRASE: _____		

Resumen de la investigación sobre la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar



---

Resumen de la investigación sobre la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar



---

Resumen de la investigación sobre la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar

---

### **Referencia:**

Jaime Parra Rodríguez, “Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 455-479.  
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---



Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 481-508, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México\*

**Rocío Adela Andrade Cázares \*\***

Estudiante de tiempo completo del Doctorado en Educación. Universidad de Guadalajara. México.

**Sara Catalina Hernández Gallardo \*\*\***

Investigadora del Departamento de Sistemas de la Información. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara. México.

• **Resumen:** Con la presente investigación tenemos como propósito el estudio del currículo por competencias en el Bachillerato General por Competencias (BGC) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Ubicamos la investigación, que es de corte cualitativo, en el contexto educativo mexicano, y utilizamos como método de recolección de datos la entrevista de historia oral temática. La pregunta de investigación a la que damos respuesta es: ¿Cómo se desarrolla el Currículum del Bachillerato General por Competencias desde la visión de las personas involucradas en la práctica educativa? En lo general podemos afirmar que este proceso de cambio curricular demanda una postura activa de los estudiantes y las estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y de los profesores y profesoras como gestores del proceso enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** currículo del bachillerato, Universidad de Guadalajara, proceso enseñanza-aprendizaje.

### O enfoque de competências e o currículo na escola secundária no México

• **Resumo.** O objectivo da pesquisa apresentada é o estudo do currículo por competências no Bacharelado Geral por Competências (BCG) da Universidade de Guadalajara (UdeG). O inquérito, de abordagem qualitativa, situa-se no

---

\* Título del proyecto: "El currículum del bachillerato general y el desarrollo de competencias en la Universidad de Guadalajara". Proyecto de tesis doctoral. Registrado en el Doctorado en Educación (que pertenece al PNP - Programa Nacional de Posgrados de Calidad - del Conacyt - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -). Universidad de Guadalajara. Inició: 5 de febrero de 2008 - Terminó: 31 de enero de 2011. M. en C. Rocío Adela Andrade Cázares. Núm. Becario Conacyt 214335.

\*\* Estudiante de tiempo completo del Doctorado en Educación. Universidad de Guadalajara. México. Correo electrónico: [rocioandrade@cucea.udg.mx](mailto:rocioandrade@cucea.udg.mx)

\*\*\* Doctora en Educación Superior. Investigadora del Departamento de Sistemas de la Información. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara. México. Correo electrónico: [shernand@cencar.udg.mx](mailto:shernand@cencar.udg.mx)

*contexto educativo mexicano e usa como método de coleta de dados a entrevista de “história oral temática”. A pergunta à qual é dada resposta é: como é que é desenvolvido o Currículo do Bacharelado Geral por Competências do ponto de vista das pessoas envolvidas na prática educacional? Em geral, pode se dizer que este processo de mudança no currículo requer uma atitude ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem e dos professores como os gestores do processo ensino-aprendizado.*

**Palavras chave**

Currículo do bacharelado, Universidade de Guadalajara, processo ensino-aprendizado.

**The approach of competences and high-school curriculum in Mexico**

• **Summary:** *The purpose of this research is the study of the application of the high-school academic program based on competences at General Baccalaureate by Competences - “Bachillerato General por Competencias” (BGC) - at the Universidad de Guadalajara (UdeG). This qualitative research, located within the context of education in Mexico, uses oral thematic narration interview, “la entrevista de historia oral temática”, as the method of data recollection. The research question, answered in this work is “how to apply the academic program based on competences from the point of view of persons involved in teaching process”? In general, it is possible to affirm that the change toward the academic program based on competences requires an active involvement of the students in their own learning process and active involvement of the teachers in the teaching-learning process.*

**Keywords:** Baccalaureate study-plan, Universidad de Guadalajara, Teaching-Learning Process.

**-Resumen. -1. Introducción. -2. Fundamentación teórica. -3. El bachillerato por competencias de la Universidad de Guadalajara. -4. Estructura metodológica de la investigación. -5. Resultados y discusión. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida septiembre 11 de 2009; versión final aceptada marzo 1 de 2010 (Eds.)*

**1. Introducción**

En el presente reporte de investigación abordamos el tema de competencias en el Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara, que se ubica en el contexto educativo mexicano, ante la convergencia de las reformas educativas con enfoque de competencias que iniciaron desde el 2004 con la educación preescolar, en el 2006 en la Educación Secundaria, en el

ciclo escolar 2008-2009 en la Educación Media Superior<sup>1</sup> y en el 2009 con la educación Primaria. Por un lado interesa de manera particular el proceso de cambio curricular en la UdeG, mismo que no se desliga de la reforma curricular a nivel nacional, ni del ámbito internacional ni de los precedentes que se dan con relación al enfoque de competencias.

Con respecto al abordaje que hacemos del Bachillerato General de competencias de la UdeG, nos aproximamos a los principales elementos de su estructura, con la intención de tener una idea de cómo funciona dicho currículum y de sus fundamentos a nivel teórico y metodológico. Con la finalidad de hacer una contextualización de cómo el enfoque de competencias está permeando en el contexto mexicano, damos una breve semblanza de las reformas educativas iniciadas por la Secretaría de Educación Pública en México a partir del año 2004. Así también, abordamos un apartado de los antecedentes nacionales e internacionales del enfoque de competencias.

## **2. Fundamentación teórica**

### **2.1 Concepto de competencia**

Partimos del hecho de que el término competencias es de carácter polisémico, y que a nivel nacional e internacional su uso y aplicación depende de la manera en que se le conceptualiza (en los distintos ámbitos, como por ejemplo el profesional, laboral y educativo, entre otros) de manera específica en la educación; su uso varía en función del enfoque desde el cual se aborda para su desarrollo, como parte de un currículo escolar.

Es distinto hablar de una competencia en educación (en su sentido general), que de una competencia profesional o una de tipo laboral, porque las finalidades y contextos en que éstas se desarrollan son distintos; no es igual referirse a estudiantes de educación básica o media superior, que a profesionistas (o egresados de una carrera profesional) o trabajadores y trabajadoras de una empresa o industria. Los fines que las personas persiguen y los contextos (escenarios) en donde se desarrollan son diferentes, por lo cual afirmamos que el concepto de competencia tiene variaciones que dependen del ámbito en donde ésta se ubica.

Sumado lo anterior a la polisemia del término competencia y a los distintos enfoques a partir de los cuales se conceptualiza, así como al momento histórico por el cual transita dicho concepto, es necesario tener claridad para no caer en confusiones que llevarían a tomar diferentes enfoques, escuelas o visiones de la competencia sin percatarse de las diferencias que tienen con relación a los marcos referenciales y contextuales de donde surgen.

---

<sup>1</sup> Se dio a conocer a finales del año 2007, por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior que depende de la Secretaría de Educación Pública de México y que coordina el nivel medio superior —bachillerato— en las escuelas oficiales (federales y estatales del sector público y privado).

### 2.1.1 El análisis del concepto de competencia

Realizamos el análisis del *concepto de competencia* a partir de las aportaciones que hicieron autores y autoras representativos que escriben del tema; enfatizamos en la distinción del concepto de competencias en educación, de otros como el de competencias profesionales y laborales, por lo cual retomamos aportaciones que se ubican en el contexto educativo (Andrade, 2009).

**Cuadro 1. Conceptos de competencia<sup>2</sup>**

(Gonczi y Athanasou, 2008 <sup>3</sup> )	Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar.
(Malpica; 2008, p. 133 <sup>4</sup> )	Competencia: Privilegia el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante.
(Gonczi; 1997, s.p.)	La competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales. De este modo, persona competente se define como aquella que posee los atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) necesarios para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada.
(Décret Missions. 1997).	Competencia: Aptitud de poner en acción un ensamble organizado de saberes, de saber hacer y de actitudes que permiten cumplir un cierto número de tareas (traducción).
(Argudín; 2001, p. 42).	El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de la cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo conocer se traduce en un saber, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).
(Bernal; 2003, p. 245)	Las competencias están relacionadas con la puesta en práctica integrada de aptitudes y rasgos de personalidad y, asimismo, con los conocimientos adquiridos. Las competencias no son aptitudes, aunque éstas son imprescindibles para que aquéllas se desarrollen. Las competencias no son puros conocimientos que pueden aplicarse a una tarea específica, en ellas también se incluye una experiencia y un dominio real de esa tarea.
(González y Wagenaar; 2003, p. 80).	Proyecto <i>Tuning</i> : El concepto de competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior... Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

<sup>2</sup> Los conceptos de Décret Missions (1997), Peyser, Gerard and Roegiers (2006) y el de Brandão y Andrade (2007) están traducidos; los conceptos en el idioma original pueden consultarse en los artículos que se citan en la bibliografía.

<sup>3</sup> La primera edición del libro de donde se toma la aportación es de 1996, pero se reeditó en el 2008, y por cuestión de mostrar el desarrollo evolutivo del concepto se ubica como si fuera del año de 1996.

<sup>4</sup> Idem.



(González y Wagenaar; 2003, p. 28).	En el <i>Proyecto Tuning Europeo</i> , la competencia "Incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de complementar un proceso corto o largo de aprendizaje... Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas que en un principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática.
(Catalano, Avolio y Sladogna; 2004, p. 39).	La competencia no se refiere a un desempeño puntual. Es la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescriptos.
(De Miguel; 2005, p. 24).	La capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado; no obstante no estamos hablando de unos atributos personales estáticos sino dinámicos. El crecimiento de un estudiante en una competencia dada es un proceso de <i>naturaleza continua</i> debido a las exigencias introducidas por el contexto, que cambia demandando nuevas respuestas. En ese sentido, podemos decir que las competencias del estudiante "no son para siempre"; actuaciones que fueron apropiadas hace un tiempo, dejaron de ser operativas ayer y son obsoletas hoy.
(Tobón; 2005, p. 4)	Desde el enfoque epistemológico del pensamiento complejo, las competencias son pensadas como procesos que construyen, reconstruyen y afianzan las personas con el fin de comprender, analizar y resolver diferentes tareas y problemas de los entornos laborales, con conciencia reflexiva, autonomía y creatividad, buscando el crecimiento de la productividad de la organización desde la propia autorrealización personal, empleando de forma racional los recursos ambientales disponibles y teniendo en cuenta la complejidad e incertidumbre de la situación. Esta definición resalta el carácter complejo de las competencias, trascendiéndose su definición como saber hacer.
(Documento de Buenos Aires; 2005, citado en Beneitone, et. al 2007, p. 36).	Tuning <i>América Latina</i> conceptualiza a la competencia de la siguiente manera: El concepto de competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)... abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante...
(SEP <sup>5</sup> ; 2006, p. 11).	Una competencia implica el saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Las competencias movilizan y dirigen todos esos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente... La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta.
(Tobón, Rial, Carretero y García; 2006, p. 100).	Las competencias son más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión.

<sup>5</sup> Secretaría de Educación Pública de México.

(Peyser, Gerard and Roegiers; 2006, p. 37).	Una competencia sólo puede existir en la presencia de una situación específica, a través de la integración de diferentes habilidades, sobre la base de conocimientos y del saber-cómo (traducción).
(Brandão y Andrade; 2007, p. 36)	La competencia es entendida, entonces, no sólo como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer cierta actividad, pero también es como un desempeño expreso por la persona en determinado contexto, en términos de comportamientos adoptados en el trabajo y realizaciones recurrentes (traducción)
(SEMS; 2008, p. 9) <sup>6</sup>	Educación con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas. Se trata de activar eficazmente distintos dominios del aprendizaje; en la categorización más conocida, diríamos que se involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora.

Después de un análisis de los conceptos, comentamos lo siguiente:

- En el concepto que dan de competencia Gonczi (1997), Catalano, Avolio y Sladogna (2004) y Tobón (2005), presentan información orientada al aspecto laboral, aunque no definen de manera directa el concepto de competencia laboral.
- Los autores que por su conceptualización se adscriben a una visión estrecha de las competencias (en términos de ejecución y de saber hacer), son Gonczi y Athanasou (2008) y Argudín (2001); al respecto es importante valorar el momento en que se dio dicho concepto: en el caso de Gonczi, sus contribuciones están en el ámbito de las competencias laborales de la escuela Australiana, y Argudín en el contexto mexicano se ubica en la educación basada en competencias (EBC).
- Las aportaciones que hacen referencia al concepto de competencia con una visión educativa son: Décret Missions (1997), González y Wagenaar (2003) —en las dos versiones del concepto de competencia para el Proyecto Tuning Europeo—, De Miguel (2005), Beneitone, et. al (2007) —que hace referencia al Documento de Buenos Aires, 2005— y la SEP (2006), SEMS (2008), también Tobón, Rial, Carretero y García (2006) cuyo concepto se ubica en el ámbito de la educación superior en Colombia y surge en contraposición a la manera de concebir la competencia por parte del ICFES<sup>7</sup>, que la define como “saber actuar en contexto”.
- Respecto al nivel de desempeño esperado durante el desarrollo de la competencia (evaluabilidad de la competencia), de 17 conceptos analizados sólo nueve de ellos especifican las condiciones que se requieren para su desempeño, el nivel de competencia a lograr o las características que se deben cubrir durante la realización de la tarea (o la resolución de un problema).

<sup>6</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior (es una de las subsecretarías de la Secretaría de Educación Pública –SEP– de México).

<sup>7</sup> Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior.

Con relación a la finalidad (¿para qué?) de las competencias, y lo que expresan los autores en los distintos conceptos, encontramos lo siguiente:

- Para el desempeño de situaciones o del trabajo: Gonczi y Athanasou (2008), Gonczi (1997), Catalano, et. al (2004) y Tobón (2005).
- Para cumplir con una tarea o actividad: Malpica (2008), Décret Missions (1997), Bernal (2003), Peyser, Gerard and Roegiers (2006) y Brandão y Andrade (2007), y la SEMS (2008).
- Para resolver problemas o como parte de la formación de un proceso educativo: González y Wagenaar (2003) —en las dos versiones del concepto de competencia—, De Miguel (2005), Beneitone, et. al (2007) y la SEP (2006); y aquí se ubica también el concepto de Tobón, et. al (2006).
- Para actuar en diferentes escenarios: Argudín (2001).

De los conceptos de *competencia* anteriores, logramos identificar cuatro aspectos que son esenciales para conceptualizar el término *competencia*, mismos que se listan a continuación:

- *Elementos que integran la competencia*. Es decir, cómo se conforma la competencia.
- *Especificar la movilización o no de la competencia*. Es importante que el concepto dé cuenta del hecho de si las competencias se movilizan, es decir, si existe la transferencia a situaciones donde se dé la aplicación teórico-práctica de los elementos aprendidos.
- *Finalidad de la competencia*. Da cuenta del para qué de la competencia.
- *Nivel de desempeño*. Cómo se evaluará que la competencia se logró.

## 2.2 La búsqueda de antecedentes del tema de competencias

En este apartado hacemos alusión a algunas de las investigaciones que se consideran relevantes en torno al tema de competencias en el ámbito internacional, así como en el contexto mexicano.

### 2.2.1 Las competencias en el ámbito internacional

En el ámbito internacional las discusiones en la década de los noventa giraban en torno a las competencias y a la formación de los profesionales técnicos, así como a la aplicación de este enfoque en diferentes países como Canadá, Reino Unido y Australia. Entre los autores y autoras que abordaron la EBC se encuentran Gonczi y Athanassou (2008), Handley (2008), Saluja (2008), entre otros que publican sus aportaciones en el libro coordinado por Argüelles en 1996 (y reeditado en el 2008)<sup>8</sup> y publicado en México, así como las aportaciones de Perrenoud (1997 y 1999) respecto al desarrollo de competencias en la escuela y las competencias profesionales para la enseñanza

<sup>8</sup> El libro se titula: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.

en la escuela primaria.

Un antecedente más actual del enfoque por competencias en educación se encuentra a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y del Proyecto Tuning (que inicia con la fase I en el periodo 2000-2002), mismos que ponen el énfasis en la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior en Europa. Para ello se propone como una de las estrategias el establecimiento de competencias genéricas y específicas de cada disciplina, y el Sistema de Créditos Europeos Transferibles (ECTS); tal es el impacto que tiene dicho proyecto en la comunidad europea a partir de la conformación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). En el continente americano está tomando fuerza el proyecto Tuning América Latina, en el cual participan varias universidades de América Latina y del Caribe. Respecto al Tuning europeo y de América Latina se destacan las aportaciones de los líderes del proyecto: González y Wagenaar, 2003; González, Wagenaar y Beneitone, 2005; Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007; y en referencia a los créditos europeos las aportaciones de: De Lavigne, 2003, y Fraile, 2006.

### **2.2.2 Las competencias en el ámbito mexicano**

Realizamos el análisis de los antecedentes de la educación por competencias en México; para el análisis de dicho enfoque en el caso mexicano revisamos los Estados del Conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en donde se hace una búsqueda del concepto de competencias a partir de palabras clave como: *Educación Media Superior, currículum, educación vinculada con la empresa —el sector productivo— y niveles educativos*, en la década de los ochenta y noventa, para ubicar dicho enfoque en los currícula del sistema Educativo Mexicano.

En la década de los ochenta la palabra competencia no se encontró vinculada con ningún currículum; sin embargo, es hasta los noventa donde empieza a aparecer la palabra competencia ligada a los currícula del sector de educación técnica, como es el caso del Conalep<sup>9</sup> y los institutos tecnológicos<sup>10</sup>. Y respecto al Nivel Medio superior destacan en la década de los ochenta las aportaciones del Instituto Politécnico Nacional respecto a la educación tecnológica, y en la década de los noventa se destaca el análisis realizado por Díaz Barriga, Monroy y Muria (2003) respecto a 29 investigaciones del nivel medio superior de diferentes Estados de la república mexicana.

De manera general, es posible afirmar que el modelo de Educación Basada en Competencias (EBC)<sup>11</sup> se aplicó en México en instituciones de educación

---

<sup>9</sup> Colegio Nacional de Educación Profesional

<sup>10</sup> Se puede ver más información acerca de los antecedentes del enfoque de competencias en educación en: [http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008\\_EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)

<sup>11</sup> Algunos autores como Argüelles, et al. (2008), lo refieren como Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC).

técnica, tales como el Conalep (creado en 1979), los Cecatis<sup>12</sup> y los CBtis<sup>13</sup>, que fueron las instituciones que construyeron el primer conjunto de normas de competencia laboral, con la finalidad de que fueran validadas por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral a implementarse en el ámbito nacional (Ibarra; 2008); con relación a las experiencias del EBC en el contexto Mexicano, autores como Argüelles (2008<sup>14</sup>), Argudín (2001), Díaz Barriga y Rigo (2000), Malpica (2008) y Morfín (2008), escriben al respecto.

En cuanto a los enfoques en los que se da la educación basada en competencias en México (en la década de los noventa) se encuentran el conductista, el funcionalista y el constructivista; sin embargo, hay indefinición a nivel internacional y nacional acerca de las competencias, debido a que no existe un concepto único y aceptado de manera general, además de que hay cierta indeterminación teórica en relación con éstas; se dice que es un campo joven de estudio. Se pone énfasis en distinguir que no todo son competencias laborales, que hay que reestructurar el concepto y hablar mejor de competencias profesionales o académicas.

También hicimos una búsqueda de las competencias, vistas desde los documentos oficiales que rigen las políticas nacionales del Gobierno Mexicano y que son implementadas a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de sus diferentes subsistemas e instituciones, como por ejemplo el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, los acuerdos de la Secretaría de Educación Pública 442, 444, 445, 447, 449 y 480, 486 y 488<sup>15</sup> (ver anexo 2), así como el documento editado por el Consejo de Especialistas para la Educación en el año 2006.

En el caso del bachillerato, se destacan los Acuerdos firmados por la Secretaría de Educación Pública porque toman el estatus de decreto y en éste se especifica la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en un marco de diversidad, para llevar a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior, por lo que pasa de ser una propuesta a ser un acuerdo de aplicación nacional en todo el territorio de los Estados Unidos Mexicanos, a partir de la fecha de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Se instituyen para ello los lineamientos para su aplicación, las competencias genéricas, las orientaciones para la construcción de las competencias profesionales, la operatividad curricular, las competencias docentes, entre otras cosas. Y se establece como fecha de inicio para la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato el ciclo escolar 2008-2009 y el ciclo 2009-2010 para su operación en todas las instituciones que operan la Educación

---

<sup>12</sup> Centro de Capacitación Tecnológica Industrial y de Servicios.

<sup>13</sup> Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.

<sup>14</sup> Que es una reedición de la publicación de 1996.

<sup>15</sup> Estos Acuerdos Secretariales pueden consultarse en formato PDF en la página de la Subsecretaría de Educación Media Superior en el siguiente link consultado el 19 de febrero de 2010 [http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos\\_secretariales](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales)

Media Superior a través de los diferentes subsistemas.

### **2.3 Las Reformas educativas por competencias en México**

En México se adoptó el enfoque de competencias en los planes de estudios de nivel básico (preescolar 2004, primaria 2009 y secundaria 2006) y en el nivel medio superior (en el ciclo 2008-2009). Con respecto al nivel superior, algunas universidades del país están participando en el Proyecto Tuning América Latina.

#### **2.3.1 Programa de Educación Preescolar 2004**

El Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, que remplaza al plan de estudios 1992; inicia a partir del ciclo escolar 2004-2005, y entre sus características se encuentran las siguientes:

- Plantea el enfoque por competencias, y con ello establece la coyuntura para promover el cambio de la práctica docente en las educadoras<sup>16</sup> y educadores, a su vez que hace énfasis en el desarrollo integral de las niñas y los niños, a partir de los campos formativos y de las competencias educativas que se generan con base en las situaciones didácticas desarrolladas durante las sesiones de trabajo.
- El PEP 2004 posee un carácter abierto y flexible, lo cual implica que la educadora o educador decide las secuencias, tiempos y situaciones didácticas a utilizar para el desarrollo de las competencias planteadas en los campos formativos, lo que les permite a las educadoras y educadores hacer uso de su libertad de cátedra y de su creatividad para planear su plan de trabajo, con la única condición de promover una formación integral y contribuir al logro de los propósitos fundamentales del plan de estudios de preescolar.
- El Plan de Estudios de Preescolar, tiene un carácter nacional y obligatorio, lo que implica que todos los planteles y modalidades en que se imparte educación preescolar en México, el PEP 2004 es de observancia general, y forma parte de la educación básica obligatoria en el Sistema Educativo Nacional.

#### **2.3.2 Plan y programas de estudios 2009. Educación básica primaria**

Con el plan de estudios de educación primaria se cierra el ciclo de la educación básica, en lo que respecta al proceso de transformación de la educación que comenzó con la educación preescolar en el 2004 y después con la Reforma de la Educación Secundaria en el 2006. Con la incorporación del enfoque de competencias en la educación primaria se logra articular el nivel antecedente con el subsecuente; para ello, se habla de una estructura a partir

---

<sup>16</sup> Ser educadora en el nivel inicial y preescolar es una práctica profesional realizada casi exclusivamente por personas de género femenino (es parte de la identidad profesional), aunque también existe una minoría de educadores que han incursionado a esta práctica profesional compleja.



de campos formativos desde la cual se organizan las unidades de aprendizaje de toda la educación básica, así como con el perfil de egreso de la educación básica, lo cual implica que desde preescolar hasta secundaria se trabaja para alcanzar las competencias para la vida y el perfil de egreso de la educación básica.

**Figura 1. Mapa curricular de la educación primaria**

EDUCACIÓN PRIMARIA						
CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PRIMARIA					
	GRADOS					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lenguaje y comunicación	Español					
	Asignatura estatal: lengua adicional					
Pensamiento matemático	Matemáticas					
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Involucran contenidos del campo de la tecnología	Exploración del medio natural y social:  Ciencias Naturales Historia Geografía	Ciencias Naturales			
			Geografía			
			Historia			
Desarrollo personal y para la convivencia	Se establecen vínculos formativos con Geografía, Historia y Ciencias Naturales	Educación Física				
		Formación Cívica y Ética				
		Educación Artística				

Fuente: SEP. 2008. Pág. 46.

En la Figura 1 se muestra el mapa curricular de la educación primaria, en el cual se presentan las materias que cursan los niños y niñas de primero a sexto grado, aunque cabe la aclaración que la propuesta es diferenciada en cuanto al número de horas en cada grado escolar, aun cuando se sigue con la tendencia de dar mayor peso en el currículum a español y matemáticas; esto se aprecia en la columna de porcentajes totales mismos que se muestran en la tabla siguiente:



<b>Tabla 1. Distribución del tiempo de trabajo en la educación primaria</b>						
<b>Asignatura</b>	<b>Horas semanales 1ro. y 2do.</b>	<b>Horas anuales</b>	<b>Porcentajes totales</b>	<b>Horas semanales 3ro. a 6to.</b>	<b>Horas anuales</b>	<b>Porcentajes totales</b>
Español	9	360	40%	6	240	26.66%
Asignatura estatal: Lengua adicional	2.5	100	11.11%	2.5	100	11.11%
Matemáticas	6	240	26.66%	5	200	22.22%
Ciencias Naturales	2	80	8.88%	3	120	13.33%
Geografía				1.5	60	6.66%
Historia				1.5	60	6.66%
Educación Física	1	40	4.44%	1	40	4.44%
Formación Cívica y Ética	1	40	4.44%	1	40	4.44%
Educación Artística	1	40	4.44%	1	40	4.44%
<b>Totales</b>	<b>22.5</b>	<b>900</b>	<b>100%</b>	<b>22.5</b>	<b>900</b>	<b>100%</b>

Fuente: SEP. 2008. Con agregados y modificaciones a las tablas originales.

### 2.3.3 Reforma de la Educación Secundaria 2006

El cambio en la educación secundaria de un currículo por objetivos a uno de competencias se da en el ciclo 2005-2006 en las 30 entidades federativas, cuando se lleva a la práctica la Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo currículo, para después generalizar su implementación a todas las escuelas secundarias del país (en el siguiente ciclo escolar).

#### 2.3.3.1 Perfil de egreso de la educación básica

Con la finalidad de lograr la articulación entre los niveles educativos que conforman la educación básica, se estableció un Perfil de egreso (integrado por nueve competencias) para todo el bloque que conforma la educación obligatoria en México, a partir del cual se fortalecen las competencias para la vida, aspectos cognoscitivos, afectivos, sociales, la naturaleza y la vida democrática. Su cumplimiento está en relación con el desarrollo del currículo de la educación básica.

Además de las nueve competencias que integran el Perfil de Egreso de la Educación Básica, se hace mención a que es necesario desarrollar en los estudiantes y las estudiantes competencias para la vida, mismas que son abordadas a partir del desarrollo de las asignaturas del plan de estudios organizadas en el siguiente bloque de competencias para:

- El aprendizaje permanente.
- El manejo de la información.
- El manejo de situaciones.
- La convivencia.
- La vida en sociedad. (SEP; 2006).

### **2.3.4 Sistema Nacional de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública**

La SEP estableció como uno de sus objetivos para el ciclo escolar 2008-2009, la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en donde una de las propuestas de fondo es la conformación de un Marco Curricular común a partir de los siguientes ejes:

- Competencias genéricas
- Competencias disciplinarias
- Competencias disciplinares extendidas —de carácter propedéutico—
- Competencias profesionales —para el trabajo—.

Para la implementación del Sistema Nacional de Bachillerato se proponen mecanismos de apoyo, entre los que resaltan las tutorías, la profesionalización de la planta docente, el equipamiento e infraestructura, así como una evaluación de tipo integral entre algunas otras. La finalidad es que los currícula del bachillerato se reestructuren con base en competencias, para que de esta manera se dé la transferencia y movilidad entre los diferentes subsistemas (son 25 a nivel nacional), ante la diversidad de planes de estudios que se manejan en las diferentes modalidades, tales como propedéutica, bivalente y profesional técnico.

## **3. El Bachillerato por Competencias de la Universidad de Guadalajara**

La Universidad de Guadalajara es una institución autónoma de carácter público, con presencia en el Estado de Jalisco, México, que se ubica como una de las instituciones líderes a nivel nacional por su prestigio y la calidad de sus programas educativos<sup>17</sup>; en el ámbito estatal es la institución de mayor reconocimiento. Cuenta con seis centros universitarios temáticos (Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Arte, Arquitectura y Diseño, Ciencias Exactas e Ingeniería, Ciencias Biológicas y Agropecuarias y Ciencias Económico Administrativas) en la zona metropolitana de Guadalajara (que se conforma por los municipios de Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá, Tlajomulco y Guadalajara). Y cuenta con ocho Centros Universitarios Regionales distribuidos en el Estado de Jalisco, un Sistema de Universidad Virtual<sup>18</sup>, además del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) que tiene 51 escuelas preparatorias distribuidas en todo el Estado y da cobertura al 53.3%

<sup>17</sup> La Universidad de Guadalajara se ubica entre las 10 mejores universidades Públicas de México, de acuerdo con la información de octubre de 2009. Disponible en línea en la página <http://www.udg.mx/> en el apartado de comparativos nacionales, la Universidad de Guadalajara y otras IES. Octubre de 2009.

<sup>18</sup> Se le conoce también como UDG Virtual, y cuenta con el bachillerato a distancia, seis licenciaturas y cursos de educación continua.

de la matrícula del nivel medio superior de Jalisco<sup>19</sup>, México.

En la Universidad de Guadalajara (UdeG) en el ciclo escolar 2008B se aplica el currículo del Bachillerato General por Competencias (BGC) en etapa piloto en 14 escuelas preparatorias de la UdeG, y en el ciclo escolar 2009A se incorporan todas las escuelas metropolitanas y regionales, para hacer un total de 51 escuelas que trabajan el plan de estudios del bachillerato por competencias que tiene una orientación propedéutica, formativa, con base en competencias, centrado en el aprendizaje y con sustento constructivista.

### **3.1 El currículo del bachillerato general por competencias<sup>20</sup>**

El bachillerato general por competencias de la UdeG, se propone apoyar la educación de los jóvenes y las jóvenes a través del desarrollo de competencias, mismas que tienen sustento en la teoría constructivista, es decir, que se adopta el modelo de competencias constructivista, enmarcado dentro del modelo educativo y académico de la institución. Es importante mencionar que existen dos documentos básicos para orientar la práctica docente de los profesores y profesoras del Nivel Medio Superior (vigentes), que son: el Bachillerato General por Competencias (documento base, septiembre 2008), y las guías de aprendizaje (para cada materia).

### **3.2 Sustentos teóricos del plan de estudios del bachillerato general por competencias**

En el plan de estudios del Bachillerato General por Competencias, “El constructivismo constituye un marco explicativo plasmado en un conjunto articulado de principios que permite diagnosticar y planificar los procesos educativos, así como orientar la forma de alcanzar el aprendizaje en el bachillerato general por competencias” (UdeG, SEMS; 2008a, p. 11).

Se reconocen (de forma explícita en el currículo del bachillerato por competencias) como una parte de este sustento teórico, los principios del aprendizaje significativo; se enfatiza en los saberes previos, en el proceso de construcción del conocimiento; se pone énfasis en los aspectos social y colectivo, y en los aprendizajes de tipo participativo —cooperativos y colaborativos—. La figura del profesor o profesora se propone a manera de guía y facilitador.

El enfoque de competencias aborda de forma integral los diferentes tipos de saberes (que la UNESCO postula como los cuatro pilares de la educación), para lo cual es necesario proponer cambios metodológicos en la práctica docente, con la intención de ponderar estos diversos tipos de aprendizaje. “Estos saberes adquiridos deben reflejar su aplicación inmediata y mediata, además de satisfacer necesidades reales de los alumnos” (UdeG, SEMES;

---

<sup>19</sup> Segundo informe de actividades 2008-2009 del Sistema de Educación Media Superior de la UdeG.

<sup>20</sup> Documento Base del BGC. Septiembre de 2008.

2008a, p. 12).

### **3.3 Estrategias metodológicas didácticas en el bachillerato general por competencias**

El énfasis durante el proceso enseñanza-aprendizaje del bachillerato general por competencias de la UdeG no está en la enseñanza, ni en el conocimiento visto de forma acabada; lo realmente importante es la mediación, en donde se ponen en común diferentes tipos de saberes y experiencias, pero sobretodo, la participación de profesores, profesoras y estudiantes, desde una postura centrada en el aprendizaje.

En el currículum del bachillerato general por competencias de la UdeG, se pone énfasis en “Los aprendizajes participativos, que promuevan la construcción colectiva de conocimiento, y permitan enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de las interacciones entre docentes y estudiantes; los principios de cooperación y colaboración son esenciales para lograr la participación” (UdeG, SEMS; 2008b, p. 76).

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el BGC, se ponderan los siguientes elementos:

- Aprendizaje de tipo significativo, creativo y participativo.
- Construcción colectiva a partir de trabajo de tipo cooperativo y colaborativo.
- Toma en cuenta de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- Énfasis en la resolución de problemas teóricos y prácticos.
- Docente como facilitador o facilitadora y estudiante como actor principal.
- Se promueve el uso de estrategias que confronten al estudiante o a la estudiante con su realidad, para que busquen explicarla y comprenderla (nivel procedimental, cognoscitivo y actitudinal).
- Estrategias sugeridas: Debates, foros, dinámicas vivenciales, bitácoras grupales, líneas del tiempo, productos integradores.
- Promover la autoevaluación, la independencia y la autonomía.

De tal forma que, para tener congruencia entre las actividades de aprendizaje y el desarrollo de competencias en el colectivo de estudiantes, se propone que se utilicen estrategias de aprendizajes que atiendan a los tres niveles (conceptual, procedimental y actitudinal).

### **3.4 Evaluación del aprendizaje por competencias**

Con relación a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes, se manejan los tres momentos: diagnóstica, formativa y sumaria; en la evaluación diagnóstica se hace una valoración de los conocimientos previos, en la formativa se lleva a la práctica una evaluación continua que ayuda a construir aprendizajes y favorece de manera integral la formación del estudiante o de la estudiante, y en la sumaria se busca la valoración del nivel de logro de las competencias con base en el análisis de las diferentes

evidencias de aprendizaje.

Respecto a la acreditación de competencias, el currículo del bachillerato expresa que ésta se efectúa con acuerdo a la normatividad universitaria, establecida en el Reglamento de Evaluación y Promoción de Alumnos (artículos del 38 al 44), a través de un examen de acreditación de competencias.

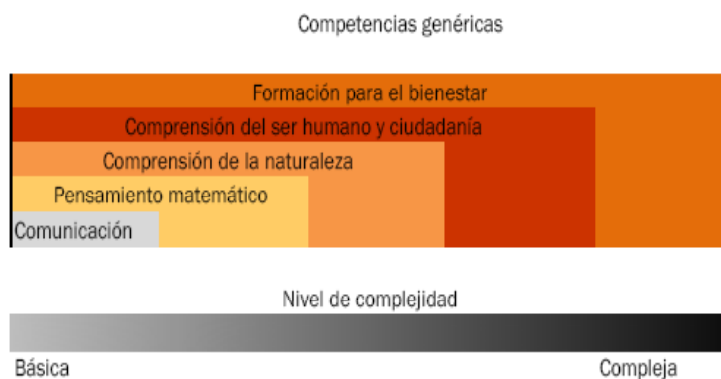
Con respecto a la certificación de competencias se expresa lo siguiente: “Al cumplimiento del 100 por ciento de los créditos se otorga certificado de estudios de Bachillerato General por Competencia y, en el caso de haber cursado una trayectoria en su totalidad, diploma de desempeño” (UdeG, Sems; 2008<sup>a</sup>, p. 64).

Sin embargo, con respecto a la certificación no basta con dar un certificado interno de tipo institucional, porque la parte importante de aquélla es más bien un proceso que debe ser evaluado de forma externa, sobre todo cuando refiere a competencias de tipo laboral, mismas que son evaluadas por instancias especializadas, como por ejemplo, en el caso de México, por el CONOCER<sup>21</sup> o por algún Organismo acreditado para certificar competencias de tipo laboral<sup>22</sup>.

### 3.5 Las competencias genéricas y disciplinares en el BGC

Respecto a las *competencias genéricas* que se consideran en el currículo del bachillerato general por competencias de la UdeG, se aprecia en la figura 2 del lado izquierdo las competencias más básicas, y del lado derecho las de tipo más complejo.

**Figura 2. Competencias genéricas**



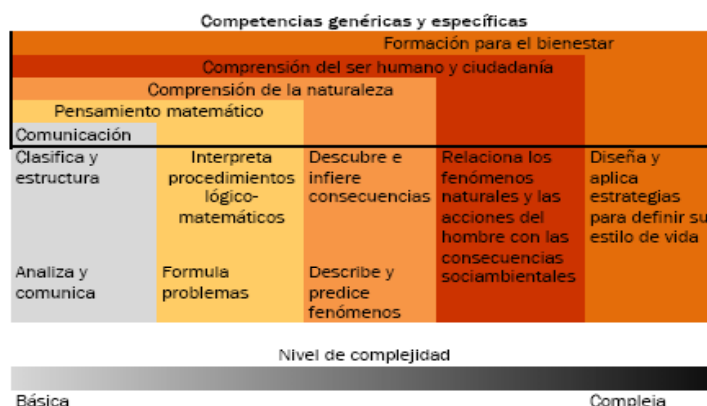
**Fuente:** UdeG, Sems; 2008b, p. 47.

<sup>21</sup> El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral es una entidad paraestatal avalada por la SEP.

<sup>22</sup> La lista de organismos certificadores acreditados ante el Conocer en México, pueden consultarse en el siguiente link: <http://www.conocer.gob.mx/index.php/ocs-acreditados.html>

En la figura 3 se observan las competencias genéricas superpuestas a las competencias específicas, en donde se ve la misma relación de izquierda a derecha, que va de lo más básico a lo más complejo; por lo tanto, el nivel de complejidad mayor de la competencia se ubica del lado derecho del cuadro (tanto en la competencia genérica como en la específica).

**Figura 3. Competencias genéricas y específicas**



Fuente: UdeG, SEMS; 2008b, p. 47.

Las competencias específicas de la UdeG, son el análogo de las competencias disciplinares que propone la Secretaría de Educación Pública de México. Aunque la UdeG —por ser un bachillerato general— no maneja las competencias profesionales (laborales), en el caso de los bachilleratos tecnológicos sí es una opción necesaria hablar de competencias profesionales, no así en el BGC.

... la propuesta BGC gira en torno a 5 ejes curriculares: comunicación, pensamiento matemático, comprensión del ser humano y ciudadanía, comprensión de la naturaleza y formación para el bienestar. Resulta conveniente utilizar estos ejes como agrupadores de competencias genéricas, tal como lo plantea el MCC (*Marco Curricular Común*), que es el referente de los principios orientadores. Como consecuencia, se conserva la identificación de las competencias genéricas con los ejes curriculares y la descripción de los rasgos del perfil, y con ello se atienden los criterios de contenido y forma contemplados en el MCC (UdeG, SEMS; 2008b, p. 46).

Cabe resaltar que la UdeG (empezó con el trabajo de competencias aun antes de que se conociera la propuesta de la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional —en el 2007—), utilizó en un inicio la clasificación de competencias del Proyecto Tuning Europeo (competencias básicas, genéricas,

específicas y transversales), pero después en el documento base (2008b), se reconsidera la denominación de las competencias (para evitar confusiones), y se decide únicamente usar las competencias genéricas y las específicas.

#### **4. Estructura metodológica de la investigación**

##### **4.1 Método de investigación**

El método de investigación que se utilizó es el de historia oral temática; de acuerdo con Aceves (1999) representa ventajas en el sentido de que permite conocer de forma directa a partir de los relatos de vida de los involucrados en el desarrollo de un hecho.

En el presente caso se aplicó la entrevista de historia oral temática, a la que se le conceptualiza de la siguiente forma:

La historia oral mediante la entrevista, busca y construye el testimonio de actores u observadores directos de ciertos aspectos del acontecer que son considerados importantes por el científico social. Es decir, que la entrevista de historia oral demanda el testimonio del actor, del que vivió desde diversos ángulos los procesos; requiere de su memoria y percepción sobre determinados eventos pasados (Collado; 1999, p. 15).

Con la entrevista de historia oral temática, se tiene como propósito evocar el recuerdo de lo que sucede con relación al hecho que interesa investigar, mismo que no se encuentra escrito y documentado; por eso es que se recurre a la narración en un sentido biográfico en donde no se tienen guiones estructurados a priori; las preguntas o intervenciones se van dando de manera sutil sobre la misma narración, de forma natural, para ir guiando la conversación con base en ejes temáticos que al investigador o investigadora le interesa abordar (Camarena & Necoechea, 1999).

##### **4.1.1 Proceso de análisis de las entrevistas**

Para poder analizar las entrevistas, realizamos un proceso de *codificación abierta*, mismo que es conceptualizado como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110). En este caso, establecimos las categorías de análisis desde el inicio del proceso de codificación, ventaja que nos da el hecho de haber sido quienes elaboramos las entrevistas y quienes tenemos el conocimiento del material.

Para el análisis retomamos el texto de la entrevista (transcripción) y leímos línea por línea para encontrar la información acerca de las categorías que nos interesa identificar, a fin de realizar el proceso de codificación de la información, y con ello marcar los fragmentos o las citas que sirven como apoyo para fundamentar la categoría.

El proceso de codificación

Abarca una variedad de enfoques y manera de organizar los datos



cualitativos... como parte de un proceso analítico adjudicar códigos a los datos y generar conceptos cumplen funciones importantes que nos permiten revisar rigurosamente lo que nuestros datos dicen... Los códigos vinculan diferentes segmentos o ejemplos presentes en los datos. Traemos estos fragmentos de los datos y los reunimos para crear categorías que definimos con base en alguna propiedad o elemento (Coffey & Atkinson; 2005, p. 45-46).

Una vez que teníamos las categorías (sustentos teóricos del currículum del BGC, proceso enseñanza-aprendizaje y perspectivas del currículum del BGC), sacamos extractos representativos de cada una de éstas, y después buscamos en el documento base del Currículum del Bachillerato General por competencias, aspectos teóricos a manera de citas textuales que diesen cuenta de las categorías, para ubicarlas en un cuadro junto con los datos obtenidos de las entrevistas de una manera comparativa (ver cuadro 2).

#### **4.1.2 Muestra**

Tomamos en cuenta para esta investigación a dos profesoras expertas en currículum (**EF1PM** y **EF2PM**) que participaron en la elaboración del plan de estudios por competencias de la UdeG; ellas fueron entrevistadas en momentos diferentes en las instalaciones de un plantel metropolitano. Con ellas trabajamos la entrevista de historia oral temática de carácter individual. También realizamos, como una estrategia para recolección de datos, la *sesión de recuperación de experiencias* con profesoras (retomamos las participaciones de cuatro participantes) del Colegio Ampliado (que es una instancia colegiada) de una preparatoria metropolitana de la UdeG. La entrevista que efectuamos fue de tipo colectiva, semi-estructurada a partir de planteamientos eje con una duración de tres horas. Todas las entrevistas fueron realizadas durante el semestre 2009A (enero-junio de 2009); en el caso de las *expertas en currículum*, éstas se grabaron en audio y la *sesión de recuperación de experiencias* se grabó en video con dos cámaras, una fija y una en movimiento, para seguir las interacciones de las personas participantes.

#### **4.2 Objetivo General**

Analizar cómo se desarrolla el Currículum del Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara (que se ubica en el contexto mexicano) en la práctica educativa de un plantel de la zona metropolitana de Guadalajara.

#### **4.3 Pregunta de investigación**

¿Cómo se desarrolla el Currículum del Bachillerato General por Competencias desde la visión de las personas involucradas en la práctica educativa?

## 5. Resultados y discusión

A continuación presentamos los resultados de las entrevistas de historia oral temática realizadas a profesoras de una escuela metropolitana de la UdeG. Para las categorizaciones utilizaremos las siguientes nomenclaturas: **EF1PM** y **EF2PM** (E. Entrevista, F. Femenina, 1 ó 2. Número de entrevistada, PM. Preparatoria Metropolitana). En el caso de la **sesión de recuperación de experiencias**, tomamos la nomenclatura siguiente: (M. Maestra<sup>23</sup>; 2, 5, 1 ó 9. Es el número del participante; SR. Sesión de Recuperación de experiencias). Por ejemplo: **M2SR, M5SR, M1SR, M9SR**.

Cuadro 2. Análisis de entrevistas. Currículum del BGC		
Categorías de análisis	Entrevistas de historia oral temática	Elementos teóricos
<b>Sustento teórico del Currículum del BGC</b>	<p>“Los procesos posibles de evaluación para que el alumno alcance estos niveles, que ya los mencionaba Posada, autoaprendizaje, perdón auto evaluación, co-evaluación y esas otras cosas ¿no?” (p. 7). “Julio Pimienta con su rollo del constructivismo te dice qué sí y qué no dentro de un rollo de competencias... Entonces todos vamos a ver a Julio Pimienta, todos vamos a redactar las competencias como él lo dice, y todos vamos a ver el qué, el cómo y el para qué, dentro de esas pretensiones a formar ¿no?” (p. 14). “...también agarramos como fundamento el de los siete saberes de “Morín”, y te cae el veinte de que todo este proceso otra vez este proceso enciclopédico lo está alejando a la búsqueda de sí mismo...”. “A mí la que me sirvió para entender primero el desarrollo de habilidades por procesos fue Margarita Amestoy de Sánchez, venezolana, que se junta con De Bono (Edward)...” “Ella es la que a mí me ayuda a entender el... este entretejido que es el proceso cognitivo”(p. 16). <b>EF1PM</b>.</p> <p>Leímos las obras de la UNESCO... (p. 8). Leímos a Edgar Morin, leímos a Díaz Barriga, a Frida y a... Ángel, leímos a Ana Rosa Castellanos, leímos a la Chan (María Elena)... leímos a Biggs... Teníamos planes de estudios del nivel medio superior de Japón, de Canadá, de Estados Unidos, de Colombia, de este... Inglaterra, de Francia, de Finlandia, bueno casi la OCDE. Los informes de la OCDE, los lineamientos de Planeación Educativa de México... (p. 8). Un compendio de documentos... que eran todos los planes de estudio de bachilleratos del país... (p. 8). Principalmente los Universitarios... (p. 8). <b>EF2PM</b>.</p> <p>Posadas... hace una propuesta pedagógica... él te lleva de la manita en cómo diseñar</p>	<p>En el marco de las tendencias nacionales e internacionales de educación basada en competencias (EBC), cabe establecer la posición institucional que se asume al aplicar esta propuesta, con relación a los aspectos pedagógicos que se implican. Como la EBC es un enfoque que plantea escenarios, donde la formación debe considerar diversos elementos del contexto social y económico, e integrarse de forma más natural con las dinámicas productivas, es necesario replantear el rol docente con una orientación clara, que impacte de manera pertinente. (UdeG. SEMS; 2008b, p. 74).</p> <p>Al adoptar la EBC como enfoque central, es preciso impulsar transformaciones hacia modelos orientados en teorías pedagógicas que hagan énfasis en el conocimiento y el aprendizaje, que consideren las diversas formas de operar la EBC. En todo caso, la adopción de un modelo particular por competencias implica el uso de categorías conceptuales y operativas, que brinden consistencia a la propuesta curricular. (UdeG. SEMS; 2008b, p. 74)</p> <p>En la formación que se requiere para el nivel medio superior, se asume una postura constructivista-cognoscitivista del aprendizaje del conocimiento. Estos principios</p>

<sup>23</sup> En esta sesión aunque había participantes hombres y mujeres, las que participaron expresando sus experiencias fueron las de género femenino.

	<p>competencias, cómo diseñar un plan de estudios de nivel superior, no profesiones, con un enfoque de competencias... Posada. Es un Maestro colombiano (p. 15). Sergio Tobón está muy bien... ¿Cuál es la ventaja de Sergio? Que tenía unos dos, tres, cuatro párrafos que resumían perfectamente todo lo que habíamos vivido, y hasta estábamos de acuerdo con ese párrafo todos los del equipo inicial de diseño (p. 22). <b>EF2PM</b>.</p>	<p>constituyen un marco explicativo que permite diseñar y planificar los procesos educativos, así como orientar la forma de alcanzar el aprendizaje. (UdeG. SEMS; 2008b, p. 75)</p>
<p><b>Proceso Enseñanza-Aprendizaje</b></p>	<p>Me centro en el programa pero yo diseño mis propias estrategias... Yo pienso que en el... diagnóstico yo creo que sería importante para identificar las habilidades que estos tienen... Y luego también ¿cuáles serían los factores que favorecerían a desarrollar dichas habilidades?... (p.21). <b>EF1PM</b></p> <p><b>M2SR</b> Se hacen plenarias y en un momento dado también se empiezan a dar lectura a pequeñas conclusiones ya escritas por ellos y que podemos trabajar mucho por equipo eso y sobretodo que ya vayan identificando el interés del compañero por que a veces ellos ya están viciados con su propia investigación y ven la investigación de su compañero y ellos ya se van identificando cuales son los logros del otro y de alguna manera eso les sirve a ellos para espejarse. (p. 8).</p> <p><b>M5SR</b>... yo les digo que trabajen y ellos se ponen a discutir... y ya luego hacemos una puesta en común y vemos que fue lo que hicieron y les digo, les doy un contraejemplo y dicen ay lo hicimos mal, y, entonces ahí se dan cuenta de lo que hicieron y ahora háganlo bien.. entonces están como que recurriendo aprendiendo la competencia de investigar de ser mas autogestivos de estar buscando ellos la información para poder resolver sus propios problemas sin necesidad que el maestro en este caso yo, le esté dando todas las respuestas (p. 6)</p> <p><b>M1SR</b>. ...ahora se problematiza y a partir de problemas vemos... quién sabe algo del tema, entonces vemos de que tema se trata si requiere de Algebra que tanto saben ellos de algebra y desglosamos los datos del problema, datos que conozco y datos que requiero entonces ellos empiezan a trabajar en una solución y es heurística de ensayo y error... (p. 7)</p> <p><b>M9SR</b>. Yo trabajo mucho en equipos y con plenarias, hay análisis de diferentes situaciones y a veces hasta hay juegos por ejemplo hace poco implementé un memorama acerca de los aparatos reproductivos y guiados por preguntas de para qué sirven y estamos trabajando en un proyecto con estudiantes y estamos aprovechando programas como el que se está llevando en la universidad de Guadalajara de "más vale prevenir que amamantar" donde nos prestan bebes simuladores...(p. 12)</p>	<p>Aplicar determinadas estrategias de aprendizaje, tiene el fin de orientar al alumno en los niveles conceptual, procedimental y actitudinal, y requieren la colaboración de los participantes. Algunas de ellas son: el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, solución de casos, análisis de historia de vida, participación en redes de conocimiento, aprender a aprender, aprender entre iguales, debates, foros, creación de bitácoras, dinámicas vivenciales, análisis de coyuntura, líneas del tiempo, entre otras. (UdeG. SEMS; 2008b, p.79).</p> <p>En este modelo, el docente debe ser capaz de construir espacios de aprendizaje, en los que promueva la interacción y la exhibición de los aprendizajes, traducidos en una serie de actividades que los lleven al desarrollo de las competencias. Otro aspecto relevante es la organización de los contenidos, que deben facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje en diferentes contextos, de ahí la importancia de cuidar su interrelación con las disciplinas, es decir, ningún contenido funciona por sí solo, todos en un momento tienen antecedentes y consecuentes. Con ello se favorecen las actividades de aprendizaje, así como el trabajo colaborativo y cooperativo en la construcción de productos de aprendizaje, que evidencien el logro de competencias. (UdeG. SEMS; 2008b, p.78).</p>

<p><b>Perspectivas del currículum del BGC</b></p>	<p>“Yo creo que son las mejores porque con todo y es una posibilidad de desarrollo para la misma universidad encontrar nuevas alternativas en la formación de sus docentes, la profesionalización de los mismos y hacerse de nuevos recursos porque lo demanda el mismo bachillerato, el bachillerato necesita que se le apoye con recursos y en todos los sentidos...”. (p. 22) <b>EFIPM.</b></p> <p>...yo estoy completamente convencida de que el bachillerato por competencias es lo mejor que le ha pasado a la Universidad de Guadalajara, creo que es perfectible, creo que se podría mejorar, creo que se puede reorganizar el trabajo, estoy convencida plenamente que es la forma como un alumno puede llegar a tener una idea de sí mismo en cuanto ayuda a la comunidad, creo que puede tener una percepción útil para sí mismo... Entonces yo creo que nada mas es replantear cosas, mover cosas, escucharnos más... (p. 23). <b>EFIPM.</b></p>	<p>El modelo académico requiere de una actualización que atienda las necesidades que plantea el contexto socioeconómico actual, tanto en lo local como en lo global, en lo que se refiere al desarrollo de competencias útiles para la vida y el futuro del bachiller; además de aquellas habilidades del pensamiento necesarias para enfrentar los retos sociales contemporáneos; el perfeccionamiento de la lengua española como instrumento transversal que debe enfatizarse en todo el plan de estudios; el aprendizaje efectivo de una segunda lengua y, sobre todo, el empleo práctico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). (UdeG. SEMS; 2008b, p. 29)</p>
<p><b>Comentarios</b></p>	<p>Con relación al proceso enseñanza-aprendizaje, se hacen esfuerzos por parte de los profesores para implementar el currículum por competencias, ellos son pieza clave en este proceso de reforma curricular, porque se empeñan en diseñar las estrategias didácticas para trabajar desde una perspectiva distinta de como se hacía en el plan 1992 (que era constructivista pero no por competencias), en la actualidad no sólo hay un cambio a nivel del discurso, también en las prácticas educativas, existe el interés de buena parte de los docentes por promover un proceso de aprendizaje más reflexivo y crítico.</p> <p>En cuanto a las perspectivas del bachillerato, la gente está convencida de que este currículum por competencias en la UdeG, mismo que coyunturalmente con la Reforma Integral de educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México dan impulso al enfoque de competencias, lo cual tiene perspectivas alentadoras desde el punto de vista que se ha enfatizado un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, a partir de una visión activa que coloca a los alumnos en una situación de aprender.</p> <p>Aunque en la parte de los inconvenientes, los profesores se enfrentan a incertidumbres laborales, mismas que están implicadas en todo proceso de cambio curricular, así como en el hecho de enfrentar procesos de formación docente intensivos para poder trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje por competencias, otra cuestión que es planteada como un reto para la UdeG es el aspecto de equipamiento e infraestructura para hacer frente a esta reforma curricular del bachillerato.</p>	

## 6. Conclusiones

En lo general se afirma que el enfoque de competencias en los últimos dos años cobró un fuerte impulso a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México; en el caso de la UdeG, desde antes de que la SEP difundiera el enfoque de competencias como eje de la propuesta que se hizo para la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato y el Marco Curricular Común, ya se asumían los avances en cuestión del cambio curricular, e incluso

se aprobó el Bachillerato General por Competencias desde marzo del 2007<sup>24</sup>.

Sin embargo, este impacto del enfoque de competencias no es algo dado por el azar, es una coyuntura de lo que se da en el contexto universitario europeo y latinoamericano a partir del Proyecto Tuning, ante lo cual se tienen varios retos; pero sin duda el más importante es la formación de docentes porque, como se observa, en el caso de la UdeG los docentes y las docentes resultan ser pieza clave en este proceso de reforma curricular.

En el caso de la UdeG se tienen buenas perspectivas con el Bachillerato General por Competencias, y a la fecha se reportan experiencias positivas por las autoridades universitarias. De manera particular, los resultados que se reportan en este trabajo se obtuvieron de manera directa de una de las preparatorias metropolitanas en donde se retoma de primera mano el trabajo de campo que se realiza con los profesores y profesoras, y con dos miembros del comité que participaron en la elaboración del currículo del BGC.

En la UdeG la reforma del bachillerato comenzó a implantarse en el ciclo escolar 2008B en 14 escuelas a nivel piloto, y en el ciclo 2009A en el resto de los planteles, como un apoyo a la práctica docente en el nuevo currículo, se convocó a los profesores y profesoras que conforman los grupos de apoyo (expertos y expertas disciplinares y asesores y asesoras pedagógicos de los diferentes planteles) para el diseño de las guías de aprendizaje de las diferentes unidades de aprendizaje de primero y segundo semestres, que hacen un total de 18 (esto en una primera fase), y también se trabajó en las guías de aprendizaje de tercero y cuarto semestre (segunda fase).

En estos momentos, uno de los problemas que enfrenta el Nivel Medio Superior es el acceso a los recursos, dado que por parte de la federación no se han otorgado apoyos económicos que ayuden en este proceso de reforma, por la misma indefinición que se vive en los bachilleratos universitarios que pertenecen a instituciones autónomas y que no son parte de las distintas modalidades que coordina de forma directa la federación a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior; y tampoco es posible acceder a los recursos que se asignan al nivel superior, por ser de un nivel educativo diferente (UdeG. Sems; 2009).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior, se aborda de manera principal en los acuerdos 442 y 444 de la Secretaría de Educación Pública, mismos que fueron publicados en el diario Oficial de la Federación en los meses de septiembre y octubre de 2008 respectivamente, con lo cual la reforma educativa toma el estatus de obligatoriedad para todas las dependencias educativas federales y particulares que dependen de la Subsecretaría de Educación Media Superior en México.

Para la SEP es un reto enorme coordinar una reforma de tal magnitud

---

<sup>24</sup> Aunque con algunas recomendaciones del Consejo Universitario y después que sale la propuesta de la Reforma de la Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, la UdeG se ve en la necesidad de hacer adaptaciones para considerar la incorporación de algunos aspectos, tales como la organización de las competencias.



en la que participan diferentes subsistemas e instituciones de Educación Media Superior, además de que tiene que trabajar contrarreloj en los procesos de formación y de capacitación docente, así como en la socialización del currículum por competencias ante la comunidad educativa de las diversas instituciones, y en el diseño de estrategias que permitan, por una parte, vencer las resistencias de los docentes y las docentes, y por la otra, llevar un seguimiento y evaluación permanente del currículum por competencias.

Para concluir, podemos afirmar que la educación por competencias es un modelo que en México y en buena parte del mundo se acepta en estos momentos, en espera de que sea un detonador importante para lograr el cambio en las estructuras curriculares, y con ello se dé énfasis a los procesos de aprendizaje centrados en el colectivo estudiantil, así como a la evaluación de las competencias en la educación.

### Lista de referencias

- Aceves, J. (1999). Sobre los problemas y métodos de la historia oral. En: Garay, G. (Coord.). La historia con micrófono, (pp. 33-46). México, D. F.: Ed. Instituto Mora. 1ª. reimp. de la 1ª. ed.
- Andrade, R. (2009). Avances de investigación: Currículum del bachillerato universitario por competencias. Coloquio de Investigación. Doctorado en Educación. Universidad de Guadalajara.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista Magistral*. Universidad Iberoamericana (20).
- Argüelles, A. (Comp.) (2008). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Bilbao, Esp.: Universidad de Deusto y Universidad de Groninger.
- Bernal, A. (2003). El constructo “madurez personal” como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*, LXI (225), pp. 243-262.
- Brandão, H., & Andrade, J. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie (RAM)*, 8(3), pp. 32-49.
- Camarena, M. & Necochea, G. (1999). Conversación única e irrepetible: lo singular de la historia oral. En: Garay, G. (Coord.). La historia con micrófono, (pp. 47-61) México, D. F.: Ed. Instituto Mora. 1ª. reimp. de la 1ª. ed.
- Catalano, A., Avolio, S., & Sladogna, M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Cinterfor/OIT.
- Coffey A. & Atkinson P. (2005). “Los conceptos y la codificación”. En:

- Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación, (pp. 45-77). Alicante: Universidad de Alicante.
- Collado, M. (1999). ¿Qué es la historia oral? En: Garay, G. (Coord.) La historia con micrófono, (pp. 13-32). México, D. F.: Ed. Instituto Mora. 1ª. Reimp. de la 1ª. ed.
- De Lavigne, R. (2003). Créditos ECTS y criterios para su asignación. Unpublished manuscript.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo.
- Décret Missions (1997). Décret Missions. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Retrieved from Communauté française.
- Díaz Barriga, F. & Rigo, M. (2000). Formación docente y Educación Basada en Competencias In Formación en competencias y formación profesional (Vol. Tercera Época, pp. 77-104). México, D.F.: Cesu-Unam.
- Díaz Barriga, F., Monroy, M. & Muria, I. (2003). Análisis de los trabajos sobre Educación Media Superior. In Á. López & Mota (Coord.), Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación educativa en México 1992-2002 (Vol. tomo 7 vol. II, pp. 121-165). México, D.F.: Comie.
- Fraile, A. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(1).
- Gonczi, A. (1997). Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia australiana. Sydney: Universidad Tecnológica de Sydney.
- Gonczi, A. & Athanasou, J. (2008). Instrumento de la Educación Basada en Competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. In A. Argüelles (Ed.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, (pp. 265-288). México, D.F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2005). Tuning América Latina. Un proyecto de las universidades [Electronic Version]. OEI- Revista Iberoamericana de Educación, 11. Retrieved 15 de junio de 2005 from: <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a08.htm#a>.
- Handley, D. (2008). El desarrollo del sistema de calificación profesional nacional en Reino Unido. In A. Argüelles (Ed.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, (pp. 173-195). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.



- Ibarra, A. (2008). El sistema normalizado de competencia laboral y la educación basada en normas de competencia en México. In A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, (pp. 27-72). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Malpica, M. (2008). El punto de vista pedagógico. In A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, (pp. 125-140). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Morfin, A. (2008). La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia. In A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, (pp. 83-98). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Perrenoud, P. (1997). *De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire* [Electronic Version]. Retrieved consultado [13 septiembre de 2007] from: <http://www.offratel.nc/magui/ORGANSR.htm>.
- Perrenoud, P. (1999). *L'école saisie par les compétences* [Electronic Version]. Retrieved consultado [13 Septiembre de 2007] from: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_03.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html)
- Peyser, A., Gerard, F. & Roegiers, X. (2006). Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam [Electronic Version]. *Planning and Changing*, 37, 37-55 from: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/2b/32/a3.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/32/a3.pdf)
- Saluja, S. (2008). La capacitación basada en competencias en el Reino Unido. In A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, (pp. 145-170). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Plan de estudios 2009. Educación básica primaria. Etapa de prueba*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Educación básica secundaria. Plan de estudios 2006 (1a. ed.)*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Strauss, A. & Corbin J. (2002). "Codificación abierta". En: *Bases de la investigación cualitativa*, (pp. 110-133). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sems (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior* [Electronic Version], 18 from: [www.sems.sep.gob.mx](http://www.sems.sep.gob.mx).
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. & García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, D. C.: Eds. Alma Mater Magisterio.
- Tobón, S. (2005). *La formación con base en competencias. Aspectos generales*. En: *Documento de Apoyo 2. Unidad de Aprendizaje 1*. Medellín: Portafolio Consultores.

- Padilla, R. (2009). Mensaje Segundo Informe de actividades. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Sems.
- Universidad de Guadalajara & Sems (2008a). Bachillerato General por Competencias. Ajuste Operativo. Documento de Trabajo. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara & Sems (2008b). Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

## Anexo 1

### Listado de siglas utilizadas en el artículo:

- BGC:** Bachillerato General por Competencias.
- CONALEP:** Colegio Nacional de Educación Profesional.
- CONOCER:** Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral.
- EMS:** Educación Media Superior.
- MCC:** Marco Curricular Común.
- NMS:** Nivel Medio Superior.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- RIEMS:** Reforma Integral de la Educación Media Superior.
- SEMS de la SEP:** Subsecretaría de Educación Media Superior (pertenece a la SEP).
- SEMS:** (UdeG). Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.
- SEP:** Secretaría de Educación Pública.
- SNB:** Sistema Nacional de Bachillerato.
- TIC:** Tecnología de la Información y la Comunicación.
- UdeG:** Universidad de Guadalajara.
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## Anexo 2. Acuerdos secretariales de la SEP

- 442.** Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de diversidad.
- 444.** Competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.
- 445.** Se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en diferentes modalidades.
- 447.** Competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.
- 449.** Competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten la educación de tipo medio superior.

- 480. Lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.
- 486. Competencias disciplinares extendidas del bachillerato general.
- 488. En el que se modifican los acuerdos 442, 444 y 447.

---

**Referencia:**

Rocío Adela Andrade Cázares y Sara Catalina Hernández Gallardo, "El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 481-508. Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 509-534, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares\*

**Gloria Esperanza Bernal Ramírez\*\***

Docente Investigadora Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. Integrante Grupo de Investigación Pedagogías de la lectura y la escritura. (Colciencias A1).

• **Resumen:** *Presento algunos resultados cualitativos y ciertas precisiones conceptuales acerca de las prácticas de enseñanza que se evidencian en cuadernos de español de tercero y quinto de primaria de Colombia. Su análisis permite configurar categorías relacionadas con aspectos disciplinares de la gramática y de los saberes escolares y con posturas frente a los propósitos de la enseñanza de la gramática, visibles en el trabajo didáctico y en las fuentes que proveen los saberes que se llevan a la enseñanza. Identifico tensiones entre las representaciones sociales de la gramática y la banalización de la misma en los contextos escolares y entre las políticas nacionales frente a la enseñanza de la lengua y el tipo de transposición didáctica que se desarrolla.*

**Palabras clave:** Gramática, Enseñanza, Transposición didáctica, Educación Básica, cuadernos escolares.

### Ensino de gramática na Colômbia: resultados de uma análise de cadernos escolares

• **Resumo:** *Apresento alguns resultados qualitativos e certas precisões conceituais sobre as práticas de ensino que se evidenciam em cadernos de espanhol de terceiro e quinto de primária da Colômbia. Sua análise permite configurar categorias relacionadas com aspectos disciplinares da gramática e dos saberes escolares e com posturas frente aos propósitos do ensino da gramática, visíveis no trabalho didático e nas fontes que fornecem os saberes que se levam ao ensino. Identifico tensões entre as representações sociais da gramática e a banalização da mesma nos contextos escolares e entre as políticas nacionais frente ao ensino da língua e o tipo de transposição didática*

---

\* En el presente artículo doy cuenta de los resultados del proyecto de investigación PS017, financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana. Se inició en enero de 2007 y se concluyó en junio de 2008. El grupo que lo desarrolló está conformado por las docentes investigadoras Clara Inés Cuervo, Yaneth Lizarazo y Gloria Bernal, y la estudiante asistente de investigación Blanca Nubia Méndez. Facultad de Educación, Departamento de Formación, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

\*\* Gloria Esperanza Bernal Ramírez. Filóloga. Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: [gebernal@javeriana.edu.co](mailto:gebernal@javeriana.edu.co)

*que se desenvolve.*

**Palavras chave:** Gramática, Ensino, Transposição didática, Educação Básica, cadernos escolares.

### **Grammar Teaching in Colombia: results of school notebook analysis**

• **Abstract:** *In this article I present the qualitative results and conceptual clarifications about teaching practices that are displayed in Spanish primary course notebooks of third and fifth grades from Colombia. Their analysis define a set of grammar-related categories, curriculum-associated topics and stands regarding the purposes of teaching grammar as evidenced both in the didactic development and in the teaching resources background. I identify tensions arisen between social representations of grammar and its trivialization in school contexts, and between national policies on language teaching and the type of didactic transposition developed in the practices throughout the notebooks.*

**Key words:** grammar, teaching, didactic transposition, basic education, school notebooks.

**-Introducción. -Metodología y procedimientos de análisis. -Resultados. -Conclusiones. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida diciembre 15 de 2009; versión final aceptada mayo 4 de 2010 (Eds.)*

### **Introducción**

Las prácticas de enseñanza del lenguaje pueden abordarse desde varias dimensiones: el rol del docente o la docente, las interacciones, el discurso, los dispositivos pedagógicos y didácticos que se ponen en escena, la ubicación espacial de participantes y objetos, las relaciones con el entorno, entre otras. Una dimensión especialmente privilegiada es el análisis de cuadernos escolares, dado que éstos constituyen una evidencia importante, aunque parcial, de los acontecimientos que se desarrollan en el aula: corresponden a la concreción del modo como se organizan los saberes escolares y muestran el registro de esa organización. Contienen la consigna, el enunciado que se inscribe para que permanezca —en nuestro medio es usual que se “revisen los cuadernos”, se “adelanten” si están atrasados, se “pasen” si estéticamente no son adecuados—. A la vez se trata de evidencias parciales, porque no muestran las acciones, los sentidos que asumieron las prácticas realizadas en el aula. Pero es este carácter de registro el que interesa en la investigación

que presento en este artículo<sup>1</sup>. Se trata de una muestra de cuadernos de español de tercero y quinto grado,<sup>2</sup> de diferentes sitios de Colombia, de la cual describiré los hallazgos que frente a la enseñanza de la gramática encontré, y desarrollaré las precisiones conceptuales que fundamentan el análisis de los cuadernos. Este último aspecto, a su vez, implicará sustentar la postura de las investigadoras frente a la gramática en cuanto a su lugar en el conocimiento de la lengua, por un lado, y en la enseñanza del lenguaje, por otro, y postular un modelo de análisis de la transposición didáctica en las prácticas de enseñanza, particularmente de las que pueden observarse en dispositivos tales como los cuadernos escolares.

La investigación se originó en la necesidad de indagar acerca de cómo se resuelve la tensión entre ciencias del lenguaje y didáctica, y entre gramática y enfoques comunicativos, en el espacio concreto que marcan los cuadernos de español. El propósito es caracterizar las prácticas de enseñanza que se evidencian en estos cuadernos, de acuerdo con los siguientes interrogantes:

¿Qué conceptos gramaticales (sintácticos, semánticos y fonológicos) se abordan en estos grados? ¿Qué trabajo didáctico se desarrolla alrededor de estos conceptos? ¿Cambian los contenidos gramaticales de 3° a 5° grado? Si lo hacen, ¿en qué sentido cambian?

Estas preguntas surgen de la revisión de algunas percepciones sobre la enseñanza de la gramática que emanan, entre otras fuentes, del diálogo con los maestros y maestras en ejercicio, que se forman en la Licenciatura en Educación Básica de la PUJ en las clases de Sintaxis y Significado que imparte la autora, y del análisis de libros de texto. Observo que la gramática se enseña de manera aislada con respecto a las actividades discursivas; no hay construcción de saber gramatical y éste es reemplazado por el aprendizaje memorístico de definiciones; no hay una relación clara entre aquélla y las fuentes disciplinares que la soportan, y no hay una complejización de los aprendizajes de un grado a otro.

### **Dos premisas como punto de partida**

Antes de desarrollar las tensiones ya señaladas, creo necesario abrir un paréntesis para dejar sentadas las premisas básicas que justifican mi interés en la enseñanza de la gramática, a pesar de que en el contexto actual la pregunta por este campo no parezca útil ni pertinente, por lo menos en los contextos

---

<sup>1</sup> En el grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura (Facultad de Educación — PUJ), se han desarrollado varias investigaciones, en el pregrado y la maestría, relativas al análisis de cuadernos, centradas en la caracterización de prácticas de enseñanza de la escritura, en educación inicial y en básica primaria. Tienen como antecedente los estudios de Silvina Gvirtz (1999), quien señala que “si bien los cuadernos no pueden informar todo lo que se enseña, en ellos quedan plasmados los esquemas prácticos que sostiene la labor docente” (p. 13).

<sup>2</sup> Elegí los grados tercero y quinto debido a que corresponden a la división que se propone en los Estándares Curriculares: primero, tercero, quinto, séptimo, noveno y once. Son los grados en los que, de acuerdo con esta división, se varían los contenidos.

académicos. Estas premisas son:

a) La Gramática constituye un objeto real de enseñanza.

En los actuales enfoques de enseñanza de la lengua se ha asignado a la Gramática un papel subsidiario frente al objeto central de dicha enseñanza —las prácticas de lectura, escritura y oralidad—. A pesar de esto, es evidente que en aulas y libros de texto los contenidos gramaticales se conservan inamovibles y continúan siendo objeto de enseñanza. Surge aquí una paradoja: se reniega de la gramática por su supuesto carácter prescriptivo y normativo pero se sigue considerando como un contenido básico en las prácticas reales de enseñanza. Como señalan Otañi y Gaspar (2001, p. 75), “actualmente la escuela no sabe qué hacer con ella: si mantener la relación (y bajo qué términos) o expulsarla definitivamente”.

b) La Gramática es un objeto válido de enseñanza.

Aunque probablemente esta premisa no produce mayor oposición en teoría, llaman la atención las representaciones socioculturales que la ubican como una tradición ya superada o como un conocimiento innecesario para las prácticas reales con el lenguaje. A este respecto vale la pena anotar las reflexiones que hace Giomar Ciapuscio a partir del análisis de algunos modelos de procesamiento lingüístico. Señala que

(...) la gramática interviene en las primeras y esenciales fases de la producción de textos: ya la etapa de búsqueda de contenidos activa mentalmente formulaciones que se examinan y revisan en función de constituir el pensamiento intentado, es decir, ya en la fase de ideación (2002, p. 6),

y que “la ampliación y enriquecimiento del conocimiento gramatical sobre la lengua materna redundará en el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual y comunicativa” (2002:6). Por estas razones, la discusión no debe centrarse en la necesidad o no de su enseñanza, sino en la manera como se realiza esta práctica. De hecho, las representaciones socioculturales antes señaladas critican más los modos en que hemos aprendido y/o estamos enseñando la gramática que sus contenidos en sí. Al respecto Ciapuscio (2002, p. 6) concluye que

(...) es preciso que ciertos prejuicios, originados en un modo sesgado de enseñar gramática en el pasado, sean revisados. Respecto de la producción de textos escritos, el más asentado en los enfoques comunicativos es el que relega el papel de la gramática a las fases de revisión y termina sosteniendo, si bien de modo implícito, concepciones de la gramática muy restringidas. Si se tiene en claro que los conocimientos gramaticales se ponen en juego en las primeras fases del proceso, tal vez empecemos a encontrar los modos de integrar más eficazmente la enseñanza de la gramática —con una modalidad reflexiva, crítica y, por qué no, lúdica— a las prácticas de producción y comprensión de textos.

La conclusión que se desprende de las anteriores premisas apunta precisamente hacia la validez de la gramática como objeto de investigación



didáctica, desde dos perspectivas: la caracterización de las prácticas de enseñanza y, a partir del análisis y la reflexión de tales descripciones, la proposición de transformaciones que permitan, como lo señalan Otañi y Gaspar, concebir “la gramática explícita como un instrumento cultural, es decir, como una herramienta de la cultura que permite potenciar la reflexión sobre el lenguaje” (2002, p. 6). Así, las investigaciones didácticas sobre la gramática se podrán tematizar en preguntas acerca de cómo se enseña; cómo debería enseñarse; cómo superar los imaginarios culturales que la asocian a un carácter normativo, prescriptivo, de usos correctos e incorrectos de una lengua particular; cómo ubicarla en el ámbito de la reflexión y la indagación que ha constituido su lugar natural en los desarrollos disciplinares, aún de la gramática tradicional; cómo relacionarla de manera operativa y productiva con la variación lingüística, con la lectura, la escritura, y la oralidad. Se trata de cuestionamientos válidos acerca de los cuales hay muy poca investigación a pesar de la permanencia de la gramática en los currículos “reales”.

### **Tensiones frente a la enseñanza de la gramática**

La pregunta por la gramática implica asumir las tensiones y posturas conceptuales que se conjugan frente al objeto de la enseñanza del lenguaje en general, frente a la didáctica y frente a las ciencias del lenguaje. Una distinción válida para iniciar esta reflexión es la que se relaciona con los dos grandes propósitos que orientan, en la actualidad, la enseñanza de la escritura:

1. El conocimiento de diversas prácticas discursivas y de los contextos en los cuales se producen, lo que implica usar diferentes géneros discursivos, reconocer secuencias textuales, desarrollar procesos de composición apropiados para el género elegido, identificar intenciones, destinatarios, y situaciones comunicativas, entre otras prácticas que la cultura ha ido configurando.

2. El conocimiento del sistema de escritura, cuya psicogénesis fue descrita por Emilia Ferreiro (1979), por lo menos en lo que respecta al descubrimiento del principio alfabético en las escrituras fonéticas: las correspondencias fonema-grafema. Pero ahora también sabemos que ahí no finaliza esta construcción. Por el contrario, los niños y niñas continúan formulando hipótesis sobre los criterios que pueden usarse para separar palabras, dado el carácter “artificial” e “inventado” de esta unidad (Ferreiro, 2002), Blanche-Benveniste (2002), Olson (1998). Así mismo, la reconstrucción del sistema ortográfico ofrece otro espacio para la reflexión sobre las características gráficas del sistema de la lengua.

Ubicados en esta distinción, podemos preguntarnos por el lugar de la gramática en estos propósitos. Una respuesta posible la ha dado el enfoque comunicativo de la enseñanza de la escritura: los conocimientos gramaticales se encuentran supeditados a las necesidades que surgen cuando se revisan producciones escritas, se contextualizan en ellas para ser aplicados, usados, pero no obedecen a una enseñanza intencional y específica de la gramática; en

síntesis, se ubicarían en el propósito 1.

Sin embargo, las preguntas que se formulan lingüistas y didactas frente a este lugar de la gramática me conduce a repensar la solución anterior: cuando verbalizamos contenidos para escribirlos, ¿no “ponemos a funcionar” el saber gramatical? (Ciapuscio, 2002) ¿Puede lograrse el desarrollo de la capacidad metalingüística sin la reflexión sistematizada sobre las características gramaticales de la lengua? (Otañi & Gaspar, 2002), ¿no es acaso la gramática un objeto de aprendizaje que puede considerarse “momentáneamente fuera de las relaciones globales que se establecen en la realidad”, al igual que el átomo o la célula? (Camps, 2006). Estas reflexiones alimentan una hipótesis diferente: la gramática hace parte de la construcción del sistema de escritura; podemos decir que corresponde a su fase final, a aquélla que nunca termina de realizarse porque siempre será posible complejizar la sintaxis empleada para escribir: construir oraciones que incluyan muchas subordinaciones, usar signos de puntuación “difíciles” como los guiones o las comas para separar cláusulas, introducir explicaciones y especificaciones sin “despistar” al lector o lectora, usar mecanismos de sustitución de referentes sin producir ambigüedades.

Pero, ¿por qué digo que es parte de la construcción del sistema de escritura? ¿Qué pasa, entonces, con la oralidad? Aquí puedo apoyarme de nuevo en los estudios de Blanche-Benveniste (2002), Beguelin (2002), Olson (1998) y Ferreiro (2002), en los que se plantea la oralidad como un sistema diferente aunque interdependiente de la escritura. Cuando hablamos usamos otra “gramática”; una que se apoya más en frases que en oraciones. Cuando escribimos, como lo señala Ferreiro (2002, p. 167),

(...) es preciso pasar de un saber-hacer con el lenguaje a un ‘pensar sobre el lenguaje’. Esta reconversión del lenguaje de un instrumento de acción en un objeto de pensamiento supone grados variables de objetivación y de fragmentación del habla, diferentes de los que operan en la comunicación oral.

Así las cosas, la gramática debe reconstruirse, como los demás componentes del sistema de escritura, y abordarse sistemáticamente, no sometida al azar de los procesos de revisión de textos.

Esta conclusión nos permite tomar postura frente a dos tensiones, una de carácter disciplinar y otra didáctica. La *primera* se presenta entre una didáctica de la lengua que sea “equivalente” a la organización del estudio científico de la lengua, esto es, que atienda a los conceptos, metalenguajes y procedimientos de análisis propios de las Ciencias del lenguaje, y una didáctica que anteponga objetivos de enseñanza relacionados con la lectura, la escritura, la oralidad, y derivado de ello, con la gramática. Decía que el enfoque comunicativo se ubica en el segundo polo de la tensión enunciada, pero al mismo tiempo el análisis de textos escolares y la “memoria” de la propia experiencia como estudiantes de gramática recalca el enfoque por niveles de lengua, conceptos y aplicaciones, lo que nos ubica aparentemente en el primero. Pero la representación del estudio de la gramática como un conjunto de definiciones que tienden hacia

lo normativo y que establece usos correctos e incorrectos, no corresponde de ningún modo al trabajo que aún los gramáticos y gramáticas tradicionales desarrollan sobre la lengua: contrastación de usos, búsqueda de ejemplos y contraejemplos, prudencia frente a las generalizaciones, son características del estudio de la lengua que, más allá del enfoque teórico, están presentes en el análisis y sirven de base para la construcción de marcos conceptuales tan complejos como los propuestos por las teorías más modernas (Bosque, 1996).

Por eso, la postura que asumo frente a la tensión ya explicada se orienta hacia la construcción intencional y sistemática de un saber gramatical que, como señalan Otañi y Gaspar (2001, p. 102), “debe partir de la intuición que todo hablante de una comunidad lingüística posee y sobre esa base propiciar la competencia metalingüística, cuyo desarrollo debe ser un objetivo de la escuela”. Así las cosas, es posible y necesario incorporar la discusión y el cuestionamiento de conceptos y de análisis gramaticales y el uso de pruebas empíricas, como señala Bosque (1996), a la enseñanza de la gramática, para modificar representaciones sobre ella y entenderla como un objeto de conocimiento y no de prescripción. En este contexto queda diluida una falsa tensión: la que se plantearía entre didáctica de la gramática y didáctica de la lectura y la escritura, porque sigue siendo claro que un saber gramatical operativo y que resulta de la reflexión metalingüística, contribuye de manera fundamental, ahí sí, no sólo a la revisión de productos finales —orales y escritos— sino a la propia planificación y textualización de los discursos.

Este planteamiento podría producir objeciones bastante serias frente al posible “retroceso” que se daría en la enseñanza del lenguaje, si volvemos a las ciencias del lenguaje como referente, y en particular, a la gramática —cualquiera que sea el enfoque— como punto de partida para la transposición didáctica. Pero, de ningún modo, puede inferirse esto de la postura que se está explicitando dado que se trata de momentos y de saberes diferentes, no excluyentes, dentro de la práctica de enseñanza.

Planteé la *segunda* tensión como soporte de algunas reformas que han tenido las políticas en torno a la enseñanza del lenguaje, y la presento entre la enseñanza de la gramática y los enfoques comunicativos para la enseñanza de la lengua. Tales políticas optaron por el enfoque comunicativo, aquel que privilegia el uso de la lengua en contexto para leer, hablar, escuchar y escribir. Pero se basa en la premisa falsa que señalé antes: que la gramática sólo es necesaria para la revisión de los textos en su fase final. Esto acentúa el imaginario sobre su carácter normativo y prescriptivo y produce una paradoja: se busca que los estudiantes y las estudiantes aprendan sobre géneros discursivos, intencionalidades, características textuales, sin pasar por la reflexión en torno al sistema lingüístico que permite construir todo esto.

Los anteriores interrogantes y percepciones giran en torno al concepto de *transposición didáctica*, dado que articulan la discusión acerca de la relación entre los saberes propios de una ciencia como es la gramática con los

contenidos que sobre ella se enseñan. Se trata de una relación compleja porque pone en tensión intencionalidades científicas e intencionalidades pedagógicas, por una parte, y, por otra, el saber gramatical y otros saberes relacionados con el lenguaje. Por eso los cuestionamientos inicialmente presentados como orientadores de esta investigación pueden sintetizarse en torno a la pregunta sobre el proceso de transposición didáctica que se evidencia en los cuadernos. Yves Chevallard (1998, p. 22) la define como “el paso del saber sabio al saber enseñado”, como el trabajo que transforma un objeto de saber enseñar en un objeto de enseñanza. Este trabajo se inscribe en el sistema didáctico: la relación entre un sujeto docente, unos alumnos y alumnas, y un saber.

### **Transposición didáctica y gramática**

La consideración de una posible intersección entre estos campos temáticos me conduce, en primer lugar, a plantearme la procedencia de cada uno de ellos. Así, cuando hablo de transposición didáctica estoy ubicada en el ámbito de las prácticas de enseñanza y, específicamente, en el aspecto de ellas que se relaciona con los saberes objeto de esa enseñanza. El concepto nace en el seno de la didáctica de las matemáticas y alude al trabajo que es necesario realizar para que los contenidos que se producen fuera de la escuela, en las comunidades académicas, puedan llevarse a ella, reconstruirse allí, conservando su potencia y funcionalidad. Yves Chevallard propone este concepto como una herramienta para que el individuo didacta tome distancia frente a su objeto de estudio, lo problematice y ejerza la vigilancia epistemológica que emerge cuando se constituye la diferencia entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”.

Por otro lado, cuando hablo de gramática me ubico en el ámbito de las Ciencias del lenguaje y precisamente en la disciplina que tiene más tradición y antigüedad en el marco de estas ciencias: la que se encarga de describir y explicar los aspectos morfológicos, fonológicos, sintácticos y semánticos de la lengua, en particular de las oraciones y, actualmente, de los textos. Esta descripción y explicación se conecta de variadas formas con otras ciencias del lenguaje: la pragmática, la psicolingüística, la sociolingüística, las teorías de la argumentación, el análisis del discurso, entre muchas otras. Pero además toma diferentes aspectos de acuerdo con la corriente o escuela lingüística en la que se ubique: gramática descriptiva, gramática funcional, gramática generativa, lingüística cognitiva, entre otras.

Como vemos, se trata de revisar dos conceptos que provienen de fuentes muy distintas y de determinar si es posible plantear una intersección entre ellos. La respuesta obvia es **sí**, porque la gramática se enseña en las aulas de clase. Pero deja de ser obvia cuando profundizamos en cada uno de estos conceptos y en el campo al cual pertenecería esta intersección: la enseñanza del lenguaje.

Los desarrollos posteriores de la teoría de la transposición didáctica hacen énfasis en la necesidad de abordar este proceso desde lo que pasa antes de que

el saber académico llegue a la escuela. ¿Qué saberes se eligen para enseñar? ¿Quiénes los eligen? ¿Qué determina la selección de unos y la eliminación de otros? Y una pregunta fundamental: ¿qué relación guardan los saberes que se enseñan con las maneras como estos saberes se construyen en las comunidades académicas y se usan en las prácticas sociales que los involucran? Todos estos interrogantes conducen a una conclusión fundamental: si queremos usar con rigurosidad el concepto de transposición didáctica no podemos perder de vista la relación entre la organización del saber “sabio” y la organización didáctica de ese saber. Esta premisa genera nuevas preguntas cuando se pone en relación con las Ciencias del lenguaje: ¿Es posible establecer una correspondencia entre la manera como se produce el saber sobre la lengua, el discurso, la gramática y la manera como ésta se enseña? ¿Qué criterios podemos usar para seleccionar los contenidos pertinentes para la enseñanza dentro del enorme cuerpo conceptual que constituyen estas ciencias?

Los planteamientos actuales frente a la enseñanza del lenguaje se apartan de las preguntas formuladas en el párrafo anterior, porque el objeto de enseñanza en esta área lo constituyen las prácticas socioculturales que se fundamentan en el uso del lenguaje, esto es, que tienen un carácter discursivo. De modo que no habría un saber sabio sobre el cual hacer la transposición didáctica, sino una serie de saberes sociales y culturales vinculados con los usos y, más bien, *caracterizados* por las diferentes Ciencias del lenguaje. En otras palabras, no hay una organización “lingüística” que pueda elegirse para crear una organización didáctica, porque ni la gramática ni la lingüística son los objetos de enseñanza en el campo de la lengua. De acuerdo con lo anterior, no sería posible establecer la ya mencionada intersección entre gramática y transposición didáctica. Pero vuelve la respuesta obvia: la gramática se enseña en las aulas de clase; no es una hipótesis, es la constatación de un hecho.

La afirmación que entra a terciar en esta disputa tiene que ver con el estatus que puede tener la gramática dentro de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, entendidas como prácticas socioculturales: es un aspecto fundamental de la reflexión metacognitiva sobre la lengua y hace parte de la construcción del conocimiento acerca de los sistemas que se emplean para tales prácticas. De modo que la pregunta que planteaba al comienzo cambia: ya no se trata de ver si es posible esa intersección, sino de explorar las formas que toma. Tal exploración en el contexto del análisis de los cuadernos de español de tercer y quinto grado me ocupará en el siguiente apartado.

### **Modelo de análisis de transposiciones didácticas**

En un trabajo posterior, Ives Chevallard (1999) considera que el análisis de prácticas docentes implica cuatro grandes tipos de tareas: observar el objeto, describirlo y analizarlo, evaluarlo, y desarrollarlo. Sin embargo, la tarea de observación se simplifica en la medida en que los corpus de datos ya están constituidos y, por otra parte, las tareas de evaluación y desarrollo apuntan

más hacia el horizonte del trabajo que hacia su interior. Por ello, sitúa el centro del trabajo en la “descripción y el análisis de ciertos objetos relativos a las prácticas de enseñanza” (1999, p. 9). Se distinguen dos clases de objetos: a) la realidad —matemática, para los ejemplos que aborda el autor, pero extensibles a otros temas— que puede construirse en una clase donde se estudia el tema; y b) la manera en que puede ser construida esa realidad. El primer objeto es una organización matemática y el segundo es una organización didáctica.

¿Cómo se ve esta propuesta para el caso de la gramática? En el estudio de la gramática se producen organizaciones sucesivas y/o simultáneas que parten de lo que en términos de Chevallard serían tareas: describir constituyentes sintácticos (categorías) como son, por ejemplo, el verbo, el adjetivo, el nombre, etc., ya identificados por la tradición, por la filosofía y por el mismo lenguaje (hay palabras para denotarlos). Pero a partir de ahí se construyen conceptos que explican de maneras diferentes la naturaleza, funciones y relaciones entre unidades básicas; por ejemplo, se agrupan en constituyentes inmediatos y mediatos (estructuralismo, gramática descriptiva); se formulan reglas que los generan de manera recursiva (generativismo); se clasifican por su función y por las relaciones que se establecen dentro de una misma construcción (funcionalismo). A su vez esta red conceptual se apoya en teorías mucho más amplias relacionadas con:

- La concepción de lengua que se maneja en cada una de ellas
- Las hipótesis que les subyacen a cada una sobre la adquisición de la lengua
- El lugar que ocupa la gramática dentro de las ciencias del lenguaje
- Las relaciones que se establecen entre los componentes de la gramática
- Los procedimientos de análisis que se crean para la construcción de teoría.

La determinación de estos elementos da lugar a la descripción de la organización de una gramática particular que en el caso del análisis de prácticas de enseñanza de la misma puede corresponder a un modelo canónico propuesto por una corriente específica, o puede fusionar o mezclar diferentes modelos de acuerdo con criterios didácticos, de política educativa o de confusión teórica. Esto implica que también es posible, y más factible, describir las organizaciones gramaticales específicas que se abordan en la enseñanza de un tema concreto, que asumir una única organización que oriente lo que sería el desarrollo de un “curso”. La relación entre la organización gramatical y la organización didáctica usada para la enseñanza de la gramática estaría dada en términos de la trasposición didáctica que específicamente se realiza en cada caso.

Decía antes de estas observaciones que la pregunta que orienta esta investigación —¿Qué gramática se enseña en Colombia?—, puede traducirse a otra: ¿qué proceso de transposición didáctica se observa en los cuadernos de 3° y 5° grado de primaria frente a la enseñanza de la gramática?



Abordar esta pregunta implica construir un modelo<sup>3</sup> conceptual (Fig. 1) que ponga en relación las características mínimas de las organizaciones gramaticales con los que a nuestro criterio son los rasgos fundamentales del proceso de transposición que observé en los cuadernos. Estos rasgos están dados en términos de decisiones frente a las señaladas características de las organizaciones gramaticales, y configuran las categorías y subcategorías de análisis de la muestra de cuadernos.

Para describir el modelo propuesto en la figura 1, comenzaré por señalar los que serían los componentes mínimos de los “saberes sabios”, que en el caso que nos ocupa serían las organizaciones del saber relacionadas con el lenguaje, diferenciando en ellas las que se ocupan de la gramática y las demás (otras Ciencias del lenguaje, Estudios literarios, Campos interdisciplinarios que se ocupan de prácticas como la lectura, la escritura, la oralidad). En la gramática, podemos distinguir las diferentes escuelas y/o corrientes que se han desarrollado a lo largo de su ya extensa historia. Cada una de ellas presenta su propia organización en términos de los problemas que le interesan, los conceptos que ha construido, los corpus lingüísticos de los cuales se ha ocupado y el correspondiente metalenguaje que ha precisado para buscar consistencia interna y diferencias frente a otras corrientes.

En cuanto al saber sabio objeto de transposición en esta investigación destaco los conceptos y los ejemplos como categorías de análisis que emergen. Se trata de categorías que se toman del saber sabio para ser abordadas en la correspondiente organización didáctica.

Para efectuar el trabajo de transposición didáctica es necesario tomar decisiones frente a los siguientes aspectos de las prácticas de enseñanza:

1. Las relaciones que se pueden establecer entre la gramática como objeto de transposición y otras organizaciones del saber relacionadas con la lengua; así, el estudio de la gramática puede abordarse de manera aislada o ponerse en relación con otros saberes. De estas consideraciones surge un primer grupo de categorías de análisis etiquetadas bajo el nombre de Tratamiento del contenido: sin relación con el uso de la lengua, relación con la lectura, relación con la escritura, relación con la literatura, otras relaciones (Comunicación, etc.)

2. Los componentes “propios” del saber escolar orientados a practicar los conocimientos. Con el objeto de alcanzar fines relacionados con la apropiación de ciertos conocimientos y con el control que ejerce sobre dicha apropiación, la institución escolar desarrolla actividades de aplicación de conceptos (talleres, ejercicios, tareas) y evaluaciones. Por ello, además de las ya señaladas categorías de conceptos y ejemplos que se encuentran dentro de la organización de la gramática, emergen las categorías de actividades, explicación y evaluación, agrupadas bajo el nombre de Organización del saber escolar.

---

<sup>3</sup> Entiendo por modelo, siguiendo a Ander- Egg (2000, p. 176), “una representación arbitraria o construcción intelectual simplificada y esquemática de una parcela de la realidad que sirve para simular su funcionamiento”.



3. La postura que se adopta ante los procedimientos de análisis empleados por el saber sabio. La producción de saber sobre el sistema lingüístico se apoya en el análisis de corpus, la búsqueda de regularidades, la explicación de excepciones, sustentado todo ello en una teoría sobre la organización del sistema. La institución escolar puede retomar únicamente los resultados de estos procesos, presentándolos como “verdades” o como “normas” sobre la lengua, o puede asumir la misma actitud de exploración, de contrastación de hechos y de reflexión para “llegar” a conclusiones sobre el sistema gramatical. La primera opción da origen a didácticas centradas en la identificación y mecanización, esto es, a “aquella gramática escolar mecánica, rutinaria y burdamente simplificadora que solo favorece las estrategias identificativas y los recursos mnemotécnicos” (Bosque, 1996, p. 11). La segunda opción se centra en los procesos y conduce a estrategias didácticas que llevan a “la comparación de opciones, la crítica o defensa de análisis o la reflexión sobre el sistema gramatical, su coherencia y sus relaciones internas” (Bosque, 1996, p. 11). He denominado identificación y mecanización a las categorías que muestran la selección de la primera opción y construcción a la selección de la segunda. Se agrupan bajo el título de Concepción de aprendizaje.

4. La organización de la gramática ( $X_1, X_2, \dots, X_n$ ), que será objeto de transposición, de acuerdo con criterios provenientes de la noosfera. Chevallard (1998, p. 29) le da el nombre de *noosfera* a “la esfera donde se piensa el funcionamiento didáctico”. Allí los representantes del sistema de enseñanza se encuentran directa o indirectamente con los representantes de la sociedad y realizan los continuos ajustes que posibilitan la enseñanza en términos de la compatibilidad de ésta con el entorno. En lo que respecta a la enseñanza de la gramática, he visto cómo el surgimiento de nuevos enfoques ha determinado el cambio en los currículos de la educación básica: de la gramática tradicional se pasó a las gramáticas científicas (estructuralismo y generativismo); luego los aportes de los estudios del discurso, de los contextos y de los textos, sustituyeron a las gramáticas científicas por el llamado enfoque comunicativo. Esto se evidencia en las políticas educativas, en los libros de texto y en las representaciones que la comunidad educativa va configurando y que se mueven entre la tradición, el sentido común y la validez científica.

Las categorías que en nuestra investigación dan cuenta de este aspecto de la transposición didáctica se agrupan bajo el nombre de Relación con fuentes disciplinares: No identificable, Normativa, Teorías con enfoque sintáctico, Teorías con enfoque semántico. Emergen directamente del análisis de los cuadernos y permiten diferenciar tendencias teóricas y no teóricas a partir de los metalenguajes empleados en los conceptos que se definen, y de los propósitos que guían las actividades (aprender una norma, por ejemplo). Las fuentes no identificables corresponden a definiciones curiosas que en general obedecen a lo que he denominado “creaciones didácticas”. Por ejemplo, la diferencia entre oración hablada y oración escrita, enfocada hacia la correcta entonación y hacia el uso de mayúsculas y punto aparte, respectivamente.

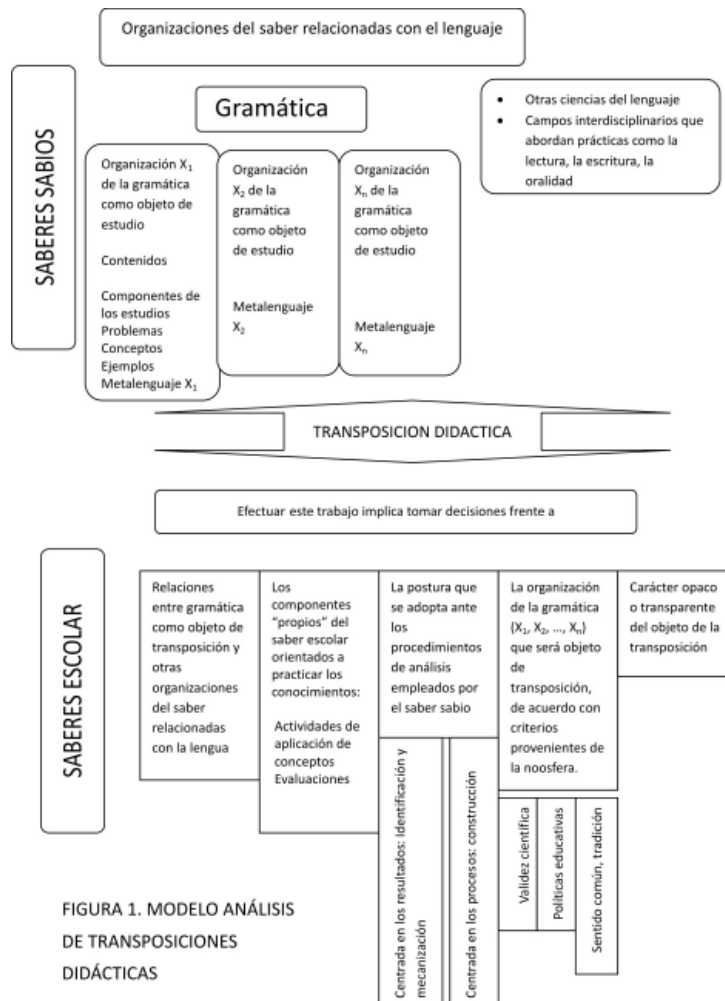


FIGURA 1. MODELO ANÁLISIS  
DE TRANSPOSICIONES  
DIDÁCTICAS

5. Carácter opaco o transparente del objeto de la transposición. Las consideraciones frente a este carácter tienen que ver con el hecho mismo de la necesidad o no de hacer la transposición. En los enfoques marcadamente normativos, los conceptos pasan directamente del saber académico —representado en estos casos por las gramáticas de la Real Academia Española— al saber escolar y su propósito es la memorización. En los enfoques que siguen de manera estricta una teoría —como el generativismo, por ejemplo— se realizan análisis sintácticos sin un propósito ulterior. En ambos casos, la gramática se entendería como un objeto transparente. En contraste, cuando se considera necesaria la transposición es posible moverse

en un amplio continuum que va desde la banalización de los conceptos hasta la reconstrucción de los mismos para sistematizarlos y hacer un uso reflexivo de ellos. Si bien este aspecto no es observable de manera directa en los cuadernos, sí deja planteada la inquietud acerca de quién o quiénes hacen la transposición: ¿los libros de texto?, ¿las guías del maestro o maestra?, ¿la tradición que sigue una institución? Por otra parte, ¿cuáles son los referentes para hacer la transposición?, ¿cuáles tendrían que ser para construir unos modelos de enseñanza que aborden de manera intencional, sistemática y pertinente la gramática? Se trata de interrogantes que exceden el ámbito de esta investigación pero que aportan luces para los análisis realizados.

Como se observará en los apartados que siguen, el modelo antes explicado permite vincular la reflexión teórica con las categorías que emergieron del estudio. Se trata de un resultado no esperado de esta investigación pero que aporta precisiones y espacios de reflexión para el análisis de prácticas de enseñanza.

### **Metodología y procedimientos de análisis**

En los anteriores apartados presenté las apuestas teóricas que fundamentan esta investigación, desde dos puntos de vista: el lugar de la gramática en la enseñanza del lenguaje y las diferentes formas que puede asumir la transposición didáctica para la enseñanza de la gramática. Este último aspecto se concretó en un modelo que, además de hacer visibles tales formas, agrupa tanto las categorías iniciales que permitieron la organización de los datos en esta investigación como las categorías que emergieron de los mismos. Ahora me centraré en la descripción de la metodología empleada y de los hallazgos concretos alcanzados a partir del análisis de los datos.

La muestra de los cuadernos se recolectó con el apoyo de los estudiantes y las estudiantes de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, modalidad a distancia. Con el fin de componer una muestra nacional que diera cuenta de la distribución de las instituciones educativas en el país y que presentara un grado alto de confianza, desarrollamos las siguientes acciones:

a. Identificación de las instituciones educativas de las cuales procedía cada cuaderno, en términos del departamento al que pertenece, el municipio con su código Dane<sup>4</sup> correspondiente y el carácter oficial o privado. Cabe señalar que para darle mayor homogeneidad a la muestra sólo analizamos cuadernos

---

<sup>4</sup> El código Dane corresponde al Sistema de Codificación para Departamentos y Municipios del territorio nacional generado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Dane, en su documento "División Político - Administrativa de Colombia". Su composición será de cinco (5) dígitos, así:

- Los dos primeros números corresponden a los códigos del departamento a que pertenecen y,
- Los tres siguientes números corresponden al código del municipio. Ejemplo: 91263 El Encanto Amazonas 91405, La Chorrera Amazonas.

procedentes de los colegios públicos. Con este criterio resultó una muestra de 180 cuadernos de tercero de primaria, correspondientes a 19 departamentos, y 197 cuadernos de quinto grado, de 24 departamentos.

b. Análisis de ocho cuadernos, 4 de tercero de primaria y 4 de quinto, con dos fines: por una parte, usar el sistema de categorías iniciales y derivar las emergentes en cuanto al comportamiento de tres hipótesis: predominio de la identificación y mecanización en la concepción de aprendizaje, ausencia de relación con las fuentes disciplinares, ausencia de relación con el uso de la lengua en el tratamiento del contenido; por otra, ajustar el tamaño de la muestra de acuerdo con la presencia homogénea o no de las mencionadas hipótesis. Dada la alta homogeneidad encontrada en este análisis estadístico, la muestra final quedó compuesta de 45 cuadernos de quinto de primaria y 47 de tercero de primaria, con un grado de confianza del 95% y un margen de error del 8%. Están representados todos los departamentos que ya aparecían en la muestra inicial; la selección de cuadernos por departamento se realizó de manera aleatoria.

c. Diseño de una base de datos que da cuenta de cada uno de los contenidos gramaticales que aparecen en los cuadernos, caracterizados en términos de las categorías explicadas en el anterior apartado y de otras que corresponden a la clasificación de los contenidos. Se elaboró además otra base de datos con las imágenes escaneadas de cada contenido y su correspondiente clasificación. Estas herramientas permiten desarrollar otros estudios en curso sobre aspectos específicos que considero importante profundizar.

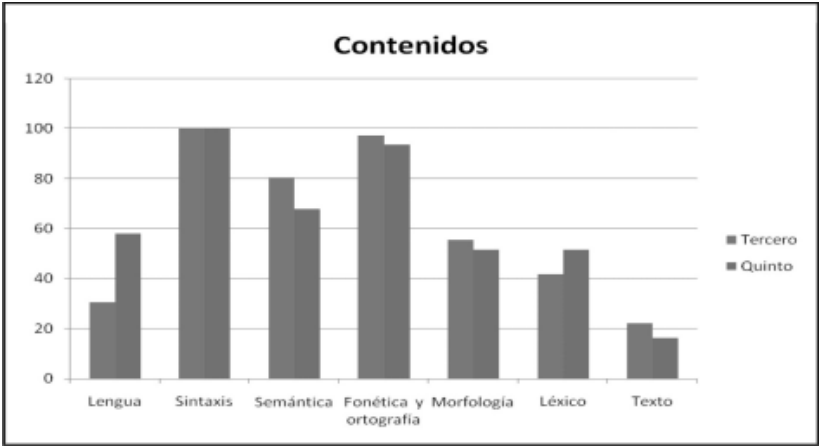
## **Resultados**

El análisis de los datos parte de la clasificación de los contenidos. En el Cuadro 1 presento las categorías y subcategorías que emergen de esta clasificación. Si bien algunos no son estrictamente gramaticales (Lengua y Texto) resulta interesante observar su presencia para efectos de comparación entre grados y como parte del contexto que en algunos cuadernos se le intenta dar al estudio de la lengua.

0. Lengua	1. Sintaxis	2. Semántica	3. Fonética y ortografía
Lengua	Adjetivo	Antónimos	Abecedario
Lenguaje	Adverbio	Campo semántico	Acentuación
	Conectores	Polisemia	Palabras que se escriben juntas
	Conjunciones		Puntuación
	Determinantes		Relación fonema—grafema
	Oración		Silaba
	Palabra		Vocales
	Preposición		
	Pronombres		
	Sustantivo		
	Verbo		
4. Morfología	5. Léxico	6. Texto	
Abreviaturas	Vocabulario	Texto	
Derivación			
Flexión			

Cuadro 1

Estos contenidos aparecen en tercero y quinto de primaria. La sintaxis, la fonética y la ortografía se abordan de manera más amplia y recurrente en los dos grados, como puede observarse por la mayor cantidad de temas y por la alta frecuencia con la cual se incluyen en todos los cuadernos. Los porcentajes de la distribución de contenidos en los cuadernos de tercero y quinto de primaria se muestran en el cuadro 2.



Cuadro 2

Presento a continuación la caracterización de los contenidos según las categorías y las interpretaciones de éstas en términos de las hipótesis. Cabe

aclarar que esta caracterización se remite a los contenidos relacionados con la sintaxis por varias razones: aparecen en todos los cuadernos, muestran mayor cantidad y variedad temática, constituyen el núcleo de las temáticas que tradicionalmente ha abordado la gramática y —una razón pragmática— permiten mostrar el análisis con mayor precisión sin extenderme en aspectos cuantitativos<sup>5</sup>.

### 1. Organización del saber escolar

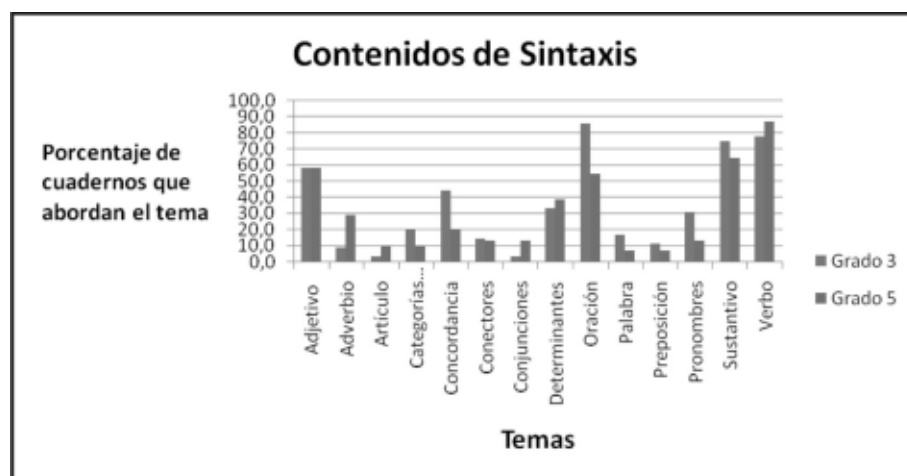
Las categorías que permiten describir esta organización son las siguientes: Concepto, Ejemplo, Actividad, Explicación y Evaluación (Cuadro 3). La explicación aparece poco; tiene que ver con aquellos contenidos en los cuales se presenta un concepto de manera extensa, pero no se usa por su carácter abstracto o histórico; por ejemplo, encontramos la distinción lengua–habla o referencias a la historia del español. La evaluación también se presenta poco quizás debido al ritual de desarrollarla en hojas sueltas para que el profesor o profesora la califique. Por el contrario, las tres primeras categorías son recurrentes y en general predomina la secuencia concepto-ejemplo-actividad. Aquí surgen interrogantes frente a la razón por la cual se usa esta secuencia: ¿corresponde a una concepción de aprendizaje en la cual el concepto está dado y el trabajo del individuo estudiante es aplicarlo? ¿La transposición didáctica que se hace no implica trabajo sobre el concepto? Surgen también precisiones que sería necesario hacer sobre nuevas transposiciones didácticas: no solamente es necesario transponer el concepto sino los procedimientos de descubrimiento y formulación de los mismos en las diferentes corrientes del estudio de la gramática.



**Cuadro 3**

<sup>5</sup> El carácter inicialmente descriptivo de esta investigación implica utilizar diversos modos de cuantificación (porcentajes, gráficos de barras) con dos propósitos fundamentales: mostrar la composición de los cuadernos en términos de las categorías planteadas y hacer visibles los contrastes que se dan entre grados. Estos aspectos descriptivos y comunicativos de la investigación son compatibles con la afirmación de Martínez (2006) frente al carácter de la investigación cualitativa: “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante” (p.128).

En lo que respecta a la organización del saber escolar también interesa observar el propósito con el cual se introducen los contenidos gramaticales. Podríamos señalar que los que corresponden a la fonética y ortografía apuntan hacia el conocimiento de la norma, de los usos correctos de la lengua y a su aplicación en la escritura, y no a la construcción de saber sobre ese aspecto de la lengua, como se observa en los temas que se tratan en cada uno: abecedario, acentuación, entonación, mayúsculas, pronunciación fonética, palabras que se escriben juntas, puntuación, relación fonema-grafema, sílaba y vocales. Llama la atención, por ejemplo, que se involucra la pronunciación dentro de la ortografía. Lo mismo ocurre con el léxico, que se remite al trabajo con el vocabulario en el diccionario.



#### Cuadro 4

Los contenidos relacionados con sintaxis (Cuadro 4) muestran, en cambio, un propósito que podríamos llamar informativo, porque en general no se conectan con otro tipo de contenidos pero se acumulan a lo largo del cuaderno, y muestran algunas diferencias en cuanto a amplitud en su tratamiento del grado tercero al grado quinto. Se usan metalenguajes provenientes de diferentes organizaciones gramaticales (sujeto–objeto agente; verbo-evento; adjetivo-cualidad; sustantivo-nombre). Veamos esto con los temas de oración, verbo y sustantivo, los más recurrentes en estos grados:



Concepto \ Grado	Tercero	Quinto
Oración	Tipos de oraciones. Sujeto y predicado. Núcleo del sujeto. Objeto agente y objeto paciente. Sujeto tácito y explícito, Predicado verbal, Partes de la oración, Interrogativas y exclamativas	Componentes de las oraciones. Clases de oraciones. Clases de sujeto. Clases de predicado. Estructura de la oración. Frase nominal y frase verbal. Modificaciones del sujeto. Núcleo del predicado y núcleo del sujeto. Objeto agente y objeto paciente. Objeto, evento y cualidad. Oración simple. Oración negativa y afirmativa. Sujeto explícito y tácito. Sujeto simple y compuesto
Sustantivo	Clases de sustantivo. Común/propio. Concreto/abstracto. Número de los sustantivos. Género de los sustantivos. Palabras que nombran. Nombre. Nombre común y nombre propio	Clases de sustantivos, Sustantivos comunes y propios, nombres, Palabras que nombran, Nombres primitivos y derivados
Verbo	Palabras que indican acción. Tiempo de las acciones. Conjugación de verbos. Tiempos del verbo. Número y persona. Terminación de los verbos	Accidentes gramaticales del verbo. Conjugación de los verbos. Pronombres. Clases de verbos. Tiempos del verbo. Número del verbo. Formas verbales. Infinitivos. Palabras que indican acción. Regulares e irregulares. Raíz y terminación. Modos y tiempos. T Tiempos de las acciones. Verbo y clases. Verbo y evento.

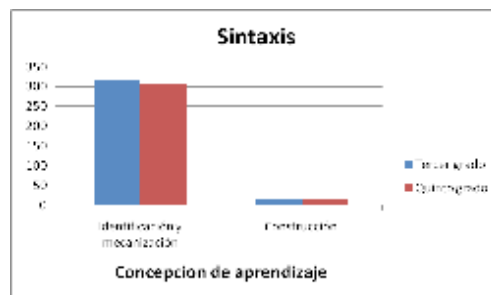
Vemos, por ejemplo, que en tercero y quinto se estudia el tema del Sustantivo; en algunos casos, se identifica con este término y en otros se denomina *Palabras que nombran*. El análisis del modo como se definen, de los ejemplos que se presentan y del tipo de actividades que se propone no difiere mucho en ambos grados, como puede observarse en las siguientes imágenes:

<p>Tema Palabras que nombran San Jacinto (Bolívar) Tercero de primaria</p>	<p>Tema Sustantivo Medellín (Antioquia) Tercero de primaria</p>
<p>Tema Palabras que nombran Bogotá D.C. Quinto de Primaria</p>	<p>Tema Sustantivo Cañasgordas Antioquia Quinto de Primaria</p>

## 2. Concepción de aprendizaje

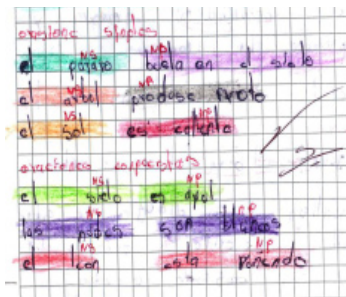
Las actividades recurrentes en las actividades que se desarrollan con respecto a los contenidos gramaticales en los grados tercero y quinto consisten

en identificar categorías gramaticales en oraciones, subrayar, recortar palabras para formar oraciones y pegarlas en el cuaderno. Se usa a menudo el dibujo para recrear las oraciones, buscando conectar sus partes con los componentes del dibujo: una persona para el sujeto, las acciones que realiza con el verbo, etc. Como se ve en el cuadro 5, el predominio de las tareas mecánicas, repetitivas y de carácter formal, la ausencia de reflexión lingüística y el desconocimiento del saber sobre su lengua que tienen los niños y niñas, se evidencia en la clara mayoría que obtiene la categoría Identificación y mecanización frente a la de Construcción. Esto confirma de manera casi absoluta la hipótesis acerca de que el estudio gramatical se sustenta en aprendizaje memorístico de definiciones.



**Cuadro 5**

Llama la atención la falta de reflexión de los propios maestros y maestras sobre las actividades que desarrollan los niños. En la Fig. 2 encontramos el enunciado *el sol es caliente* como ejemplo de oración simple y el enunciado *el cielo es azul*, para la oración compuesta. El maestro aprueba las respuestas y no se evidencian trabajos posteriores sobre el modo de diferenciar estos conceptos.



**Figura 2: Cuaderno Bogotá, Colegio Francisco de Paula Santander. Quinto grado**

Y en este caso no se trata de “equivocaciones” del niño o niña, o del profesor o profesora, porque casos similares se presentan en diferentes cuadernos. Se puede concluir que no es un objeto de interés para que alguno de ellos reflexione sobre las razones por las cuales serían diferentes o iguales estas oraciones. Por otra parte, los pocos casos en los cuales se categorizó la actividad desarrollada como Construcción de concepto muestran, por ejemplo, series de preguntas sobre un texto, a partir de las cuales se puede llegar a la distinción de conceptos como sustantivo propio o sustantivo común. Aunque es una actividad muy dirigida y que parece provenir de un libro de texto, muestra por lo menos la intención de caracterizar un concepto a partir de su uso en un contexto real.

3. Relación con fuentes disciplinares

Las categorías propuestas para identificar las organizaciones gramaticales a partir de las cuales se desarrollaba la transposición didáctica, tendrían que haber sido precisamente las que remiten al nombre de tales organizaciones: gramática tradicional, gramática estructural, gramática generativa, gramática del texto, enfoque comunicativo. Sin embargo, la mezcla de metalenguajes y la excesiva simplificación de conceptos y ejemplos impiden evidenciar una transposición directa de alguna de las corrientes señaladas. Por ello, las categorías finalmente usadas emergieron de los datos: fuente no identificable, normativa, teorías con enfoque sintáctico y teorías con enfoque semántico. Aquí surge una paradoja interesante frente a la hipótesis inicial, expresada en términos de la existencia de una relación difusa de los contenidos con las fuentes disciplinares. Si bien por una parte queda confirmada cuando se torna imposible “detectar” la organización gramatical en la cual se inscribe un contenido, también podría afirmarse que se refuta cuando la mayoría de los contenidos se inscriben dentro de las teorías con enfoque semántico (Cuadro 6). Pero surge una nueva paradoja, porque se encuentra este enfoque en los niveles sintácticos y morfológicos, que son relativamente independientes del significado. Un ejemplo de esto son las definiciones de oración o de sujeto y predicado presentados en términos de “sentido”, de “persona, animal o cosa”, de “acción”, respectivamente.

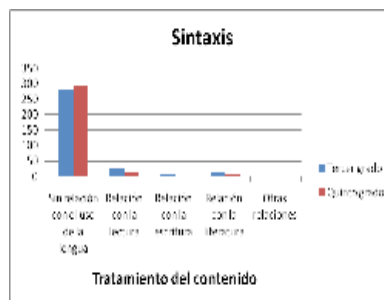


Cuadro 6

Sin embargo, sigue quedando en pie la pregunta acerca de la procedencia de estos contenidos. La respuesta más cercana y lógica, cuando se trata de contenidos escolares, sería que provienen de las políticas educativas, que señalan pautas para el desarrollo de los currículos en cada institución. Actualmente, en lo que respecta a lenguaje, están vigentes desde junio de 1998 los Lineamientos Curriculares y los Estándares curriculares que los desarrollan; ambos dispuestos desde una perspectiva semántica comunicativa, que ubica el lugar de la gramática en el contexto de la producción textual, aunque con perspectivas diferentes en cuanto a los niveles de profundidad con los cuales se abordaría el conocimiento del sistema lingüístico. De modo que los contenidos ya señalados y el modo como se abordan no corresponden al desarrollo de estas políticas. El referente más claro hallado se encuentra en los Marcos Generales de los programas curriculares (más o menos 1980). En ellos encontramos la división de los contenidos en las dimensiones ya señaladas: fonética, morfosintaxis, semántica y ortografía, y los correspondientes subtemas que corresponden en gran medida a los aquí enumerados. Llama fuertemente la atención que una norma ya derogada siga vigente en las prácticas pedagógicas. Pareciera ser que el parámetro lo da la tradición, la costumbre. El temario de lo que “debe ser enseñado” se ha constituido en una especie de saber que circula por tradición en las aulas. Ante la falta de elementos didácticos que le hayan sido proporcionados en su formación, los maestros y maestras acuden a su experiencia personal, y de esta manera los nuevos enfoques y propuestas se “filtran” para acomodarlos a las situaciones particulares.

#### 4. Tratamiento del contenido

Partimos para este estudio de la hipótesis de que la enseñanza de la gramática se desarrolla de manera aislada frente a otros saberes y/o prácticas que usan el lenguaje. La confirmamos de manera rotunda al encontrar que en muy pocos casos la lectura, la escritura, la literatura u otros sistemas de comunicación, se conectan con los contenidos gramaticales, ya sea para servir de base al análisis o para ser punto de partida para la construcción conceptual (Cuadro 7).



**Cuadro 7**

Tanto en lo que respecta al tratamiento del contenido como a la organización del saber escolar, a la concepción de aprendizaje y a la relación con las fuentes disciplinares, se evidencia que no hay diferencias entre los dos grados analizados; sólo unos pocos cambios frente a los temas tratados. No hay complejización de los aprendizajes. Y más que criticar esto, es necesario formular y abordar la pregunta acerca de cuáles concepciones estamos manejando en cuanto a las diferencias entre grados escolares. ¿Qué carácter tienen estas diferencias? ¿Cómo abordarlas en los procesos de transposición didáctica?

### Conclusiones

El carácter predominantemente cualitativo de este estudio condujo a superar el enfoque descriptivo que inicialmente tenía y permitió postular un modelo de análisis aplicable a otras prácticas de enseñanza, revisar el contexto que circunda a la enseñanza de la gramática y abordar análisis muy puntuales, que serán objeto de estudios ulteriores. Además de las conclusiones ya señaladas frente a la descripción de la manera como se enseña la gramática, por lo menos en lo que respecta a la evidencia que muestran los cuadernos escolares de todo el país, quiero precisar algunas reflexiones en torno a las representaciones que es imprescindible problematizar para iniciar otros caminos en el campo de la enseñanza de la gramática.

α) La representación desde la cual se parte en esta investigación es que la gramática que se enseña tiene un carácter normativo, pero los datos evidencian que no abunda una referencia a los usos correctos o incorrectos, ni se abordan modelos ideales desde la literatura. Esto es, sólo se encuentran unos pocos modelos formales, relacionados con ortografía o con pronunciación, pero no se encuentra una conexión por ejemplo entre la norma y la escritura, lo que, sin ser éste el enfoque más deseable, podría dar paso a una reflexión seria sobre el papel de la gramática en esta última.

β) Otra representación apunta hacia la ausencia casi total de transposición didáctica, porque los conceptos se toman directamente de las teorías. Pero lo que encuentro es que hay una versión escolar de la gramática que tiene poca relación con los estudios sobre la lengua. Se toman los conceptos de manera aislada, sin la reflexión y el uso de conocimientos previos que los hace problematizables y ubicables en la discusión científica.

χ) Los conceptos de gramática tradicionalmente se han asumido como los más densos y complejos en la enseñanza del lenguaje, pero las definiciones que se observan, al compararlas con las provenientes de la teoría, se sobresimplifican. Sólo se aborda lo que puede encajonarse en un patrón. En síntesis, se banalizan los conceptos.

δ) Las políticas y los libros de texto abogan por un enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje. Cuando se inicia una investigación como la aquí descrita este enfoque podría concebirse como el punto de partida. Pero los

datos no muestran el uso de este enfoque en las aulas. ¿Dónde quedan las políticas? Aquí se actualizan las preguntas que hace Joseph Gascón (2004):

¿Sobre qué institución recae la responsabilidad de que las cuestiones (...) que se proponen para ser estudiadas en la escuela cumplan estas condiciones? ¿Qué parte de dicha responsabilidad recae sobre el profesor? ¿Hasta qué punto puede el profesor, como tal, asumir dicha responsabilidad?

En este sentido también se tornan relevantes las preguntas sobre los metalenguajes que pueden adoptarse y la postura crítica frente a ellos.

ε) Una reflexión final tiene que ver con la formación de docentes. En este punto hago mías las palabras de Otañi y Gaspar (2001, p. 6):

Resulta imprescindible que el docente reciba una formación gramatical sólida que lo capacite para la selección de contenidos, la formulación de actividades y el dominio de una modalidad de gestionar la clase que abra el espacio a la reflexión a través de la discusión, la exploración de fenómenos, el permiso para el error constructivo. Plantear la restitución de la gramática en la escuela no debe ser entendido, parafraseando a Bello, como un retorno al yugo de la venerable rutina, sino como una apertura a un espacio de aparente desorden intelectual en el que los alumnos en colaboración con el docente, indaguen el lenguaje. Sin embargo, no se puede reflexionar sobre los fenómenos sin contar previamente con un bagaje de contenidos específicos que permitan, frente a un fenómeno concreto que se presenta, analizarlo, evaluarlo, corregirlo o ratificarlo, vincularlo a otros fenómenos, etc. Por otro lado, parece peligroso abandonar el proyecto de una escuela en la que el desarrollo de la curiosidad o inquietud por el conocimiento mismo también sea un objetivo relevante.

### Lista de referencias

- Ander- Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social*. Vol. 2. Buenos Aires – México, D.F.: Lumen.
- Béguelin, M.-J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En: Ferreiro, Emilia (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 31-52). Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un código. En: Ferreiro, Emilia (comp) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bosque, I. (1996). *Repaso de Sintaxis Tradicional. Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros. Cuadernos de lengua española.
- Bosque, I. (1999). (Dir.). *Gramática descriptiva del español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En: Camps, Anna & Zayas, Francisco. (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31- 38). Barcelona: Graó.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber*



- enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2(19), pp. 221-266.
- Ciapuscio, G. (2002). *Para qué sirve la gramática*. Ponencia Simposio Internacional “Lectura y Escritura: nuevos desafíos”. Universidad Nacional de Cuyo el 4, 5 y 6 de abril de 2002. En: <http://www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/investigaciones/notas/paraquesirvelagramatica.htm> Lineamientos curriculares. Recuperado Febrero 7 de 2007.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En: Ferreiro, Emilia (Comp.). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gascon, J. (2004). Efectos del “autismo temático” sobre el estudio de la Geometría en Secundaria. *Aspectos didácticos de matemáticas*, 9, pp. 81-124.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Martínez M., M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)* Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM 1(9), pp. 123 – 146.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa
- Otañi, I. & Gaspar, M. del P. (2001). Sobre la gramática. En: Alvarado, M. (Comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-111). Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- Otañi, I. & Gaspar, M. del P. (2002). (UBA –Termtex) *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Ponencia Simposio Internacional “Lectura y Escritura: nuevos desafíos”. Universidad Nacional de Cuyo el 4, 5 y 6 de abril de 2002. En: [http://www.educ.ar/educar/kbee/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/e41e5af7-9c2d-495f-a28d-75dcbdb077e1.recurso/f75b82e6-49f7-4626-8f17-b5df3fea7bce/gramatica\\_lectura\\_y\\_escritura.pdf](http://www.educ.ar/educar/kbee/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/e41e5af7-9c2d-495f-a28d-75dcbdb077e1.recurso/f75b82e6-49f7-4626-8f17-b5df3fea7bce/gramatica_lectura_y_escritura.pdf) Recuperado Noviembre 9 de 2007.

---

**Referencia:**

Gloria Esperanza Bernal Ramírez, “Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 509-534.  
*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 535-556, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social\*

**Alfredo Manuel Ghiso\*\***

Docente investigador. Coordinador del grupo: “Laboratorio Universitario de Estudios Sociales” de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

**Viviana Yanet Ospina Otavo\*\*\***

Investigadora del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales.

• **Resumen:** Artículo de reflexión sobre los resultados de la investigación cualitativa: “Bullying: construcción de lo social en instituciones educativas, respuestas pedagógicas —estudio de casos—” realizada en tres instituciones educativas de Medellín y La Estrella, Colombia. En este texto presentamos la metodología aplicada en el proyecto, destacando los aspectos innovadores de las técnicas interactivas; damos cuenta de los resultados investigativos en torno a la caracterización de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares —bullying— desde la voz de los estudiantes y las estudiantes, resaltando la configuración del fenómeno y las dinámicas de naturalización del mismo. Cerramos con unas conclusiones que apuntan a perfilar una propuesta pedagógica para la desnaturalización y la alerta, que frene el acostumbramiento a la intimidación y el acoso.

**Palabras clave:** Bullying, instituciones educativas, intimidación, naturalización de la agresión.

### Naturalização da intimidação em escolares: um modo de construção social

• **Resumo:** Documento de reflexão sobre os resultados da pesquisa qualitativa: “Bullying: a construção social das instituições educativas, respostas pedagógica estudos de casos” realizado em três instituições de ensino de Medellín e La Estrella, Colômbia. Neste trabalho, apresentamos a metodologia aplicada no projeto, destacando os aspectos inovadores

---

\* El artículo es producto de la investigación cualitativa: “Bullying: construcción de lo social en instituciones educativas, respuestas pedagógicas —estudio de casos—”, iniciada en febrero de 2009 y finalizada en febrero de 2010. Avalada y aprobada en la VIII Convocatoria Institucional, del Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó, sede Medellín (Rad. 14932). Diseñada y ejecutada por el Grupo Laboratorio Universitario de Estudios Sociales. Investigador principal: Alfredo Manuel Ghiso. Coinvestigadora: Viviana Ospina Otavo. Auxiliar: Alexandra Barrera. Estudiantes de psicología en Formación de la Universidad de Antioquia: Kristel Zapata y Maricella Pérez.

\*\* Maestro en Español y Literatura. Especialista en Desarrollo Social y Educación de adultos. Correo electrónico: [aghiso@funlam.edu.co](mailto:aghiso@funlam.edu.co)

\*\*\* Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [vivianaot@hotmail.com](mailto:vivianaot@hotmail.com)

*de técnicas interativas, relatamos os resultados da pesquisa sobre a caracterização de intimidação, assédio e abuso entre Bullying escolar a partir da voz dos estudantes, destacando a configuração do fenômeno e da dinâmica da naturalização. Finalizamos com algumas conclusões que apontam para delinear uma proposta pedagógica para a desnaturação e alerta, para retardar a adaptação e assédio.*

**Palavras-chave:** Bullying, instituições educativas, intimidação, naturalização da agressão

### **Naturalization of intimidation among students: A social construction**

• **Summary:** *This article is a reflection on the results of the qualitative research Project "Bullying: a construction of social aspects in schools, pedagogical responses – case study -" carried out in three schools located in Medellín and La Estrella, Colombia. In this text, there is a description of the research methodology used in this project, with an important application of innovative interactive techniques. The results of the research process is based on the characterization of intimidation, abuse and maltreatment in students done with students boys and girls, and what they expressed focusing on bringing out the configuration and dynamics of naturalization of this phenomenon. The closing section presents the conclusions which sketch a pedagogical proposal to bring about a denaturalization and alert in order to stop the phenomenon of getting used to intimidation and abuse, in schools.*

**Keywords:** bullying, schools, intimidation, naturalization of aggression.

*Primera versión recibida febrero 25 de 2010; versión final aceptada junio 8 de 2010 (Eds.)*

**-1. Introducción. -2. Desarrollo metodológico. -3. La intimidación en la voz de los estudiantes y las estudiantes. -4. Intimidación: un modo de ser y actuar en lo social. -5. Naturalización del acoso y las relaciones agresivas. -6. Bosquejo para una propuesta pedagógica que desnaturalice y alerte. Lista de referencias.**

#### **1. Introducción**

El texto tiene su origen en el proceso de investigación cualitativa: Bullying: construcción de lo social en instituciones educativas, respuestas pedagógicas, que pretendía comprender críticamente la construcción de lo social que emerge a partir del ejercicio del Bullying en instituciones educativas y las propuestas con que la pedagogía aborda hoy esta problemática.

Para lograr ese propósito, el equipo de investigación identificó las representaciones sociales asociadas al ejercicio del Bullying en instituciones educativas del área metropolitana; develó las relaciones entre prácticas y

discursos que objetivan y legitiman la intimidación y, por último, reconoció las propuestas pedagógicas existentes.

La investigación se desarrolló en tres instituciones educativas públicas y privadas de los Municipios de Medellín y La Estrella en Antioquia, Colombia, con niños, niñas y jóvenes de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años, pertenecientes a estratos sociales bajos, medios y medios altos. Los grupos de aula estaban comprendidos entre el quinto y el noveno grado. En el proceso se integraron docentes, directivas docentes y padres y madres de familia.

En la investigación se asumió un enfoque cualitativo y se desarrolló en tres momentos: el primero, denominado etnográfico, en el que se describieron y reconocieron las interacciones, prácticas y actitudes de los sujetos involucrados en la investigación, al interior de los contextos escolares en los que se desenvuelven. En el segundo, llamado interactivo, se tuvo contacto directo con los sujetos, por medio de talleres y encuentros en los que fue posible discutir, profundizar y construir conocimiento conjunto, acerca de las situaciones de intimidación, acoso y maltrato —bullying— al interior de la Institución Educativa; y el último momento, denominado de proyección a la comunidad, donde se propusieron algunas pistas de acción para enfrentar las situaciones caracterizadas por la naturalización de la agresión.

Es común encontrar en las instituciones educativas intimidaciones, agresiones físicas, verbales y psicológicas; es usual que los niños y niñas informen a los coordinadores y coordinadoras de convivencia, y a los profesores y profesoras, de robos, insultos y apodosos ofensivos; también, a muchos de los estudiantes y las estudiantes los afecta tanto la discriminación, como los chismes (cara a cara o virtuales), los chantajes y las amenazas con armas o con ataques fuera de la institución. La intimidación, el maltrato, el acoso, es ejercido por individuos o por grupos dentro de la institución educativa y siempre está dirigido contra otros individuos o grupos que no pueden defenderse y que se ven limitados en la denuncia y en el ejercicio de sus derechos a la legítima defensa, compensación y desagravio.

El estudio da cuenta de la invisibilidad y la naturalización de la agresión, el acoso y la intimidación en las instituciones educativas. Niños, niñas y sujetos adultos han cancelado las alertas; las rutinas de mediación de los conflictos carecen de eficacia; la pérdida de la dignidad en manos del agresor o agresora con más poder y fuerza es minimizada en las escuelas, hasta tanto un acto de violencia extrema y grave (suicidio, muerte violenta, escándalo público) no afecte las rutinas institucionales y las inercias éticas de los individuos adultos, la gente joven, las niñas y los niños vinculados al establecimiento educativo.

La investigación muestra que en las prácticas escolares se construye una sociedad que se acostumbra a soportar la intimidación, el maltrato y el acoso ejercido por los individuos más poderosos, reforzando representaciones sociales que justifican fatalísticamente la agresión. No es raro que a la víctima, en el momento de denunciar el maltrato, se le culpe del mismo: “¿qué le has hecho para que te pegara?”

De esta manera se exponen los resultados de un proceso de investigación cualitativa que requiere un debate académico urgente en el que participen de manera interdisciplinaria y articulada, la pedagogía, la psicología y la sociología de la educación, reuniendo a las instituciones en torno a una problemática que demanda la atención de todos los actores que conforman las diversas comunidades educativas en las localidades, las regiones y el país.

## **2. Desarrollo metodológico**

En la investigación se asumió el enfoque cualitativo apoyándose en la convicción de que

Las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada y plausible. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida (Galeano, 2004, p. 6).

Con este propósito, se diseñó una propuesta metodológica que permitió develar las representaciones sociales y los comportamientos propios de los grupos investigados, convirtiéndose en la posibilidad de observar, comprender y conceptualizar la construcción de lo social que emerge en las prácticas asociadas a la intimidación y el maltrato entre escolares.

La metodología de la investigación cualitativa se caracterizó por el diseño y la aplicación de un conjunto de técnicas interactivas, donde dinámicas y materiales permitieron a los niños, niñas y jóvenes participantes, expresar y representar sus percepciones y prácticas sobre la problemática de intimidación, acoso y maltrato entre escolares.

La muestra de esta investigación cualitativa se constituyó con tres instituciones educativas, dos públicas del municipio de Medellín y una privada del municipio de La Estrella; éstas se tomaron como casos de estudio, porque facilitaban una lectura compleja y una contrastación situacional y temática. También hicieron parte de la muestra teórica (no probabilística) los docentes coordinadores y coordinadoras de grupo, estudiantes hombres y mujeres de quinto de primaria a noveno de bachillerato, y algunos padres y madres de familia interesados en el tema.

En el proceso de generación de la información, en su modalidad etnográfica, se describieron y reconocieron las interacciones, prácticas y actitudes de los sujetos involucrados en la investigación, al interior de los contextos cotidianos en los que se desenvuelven. La información generada por medio de las técnicas interactivas, rescató y profundizó en la expresión acerca de la experiencia del Bullying en la institución educativa.

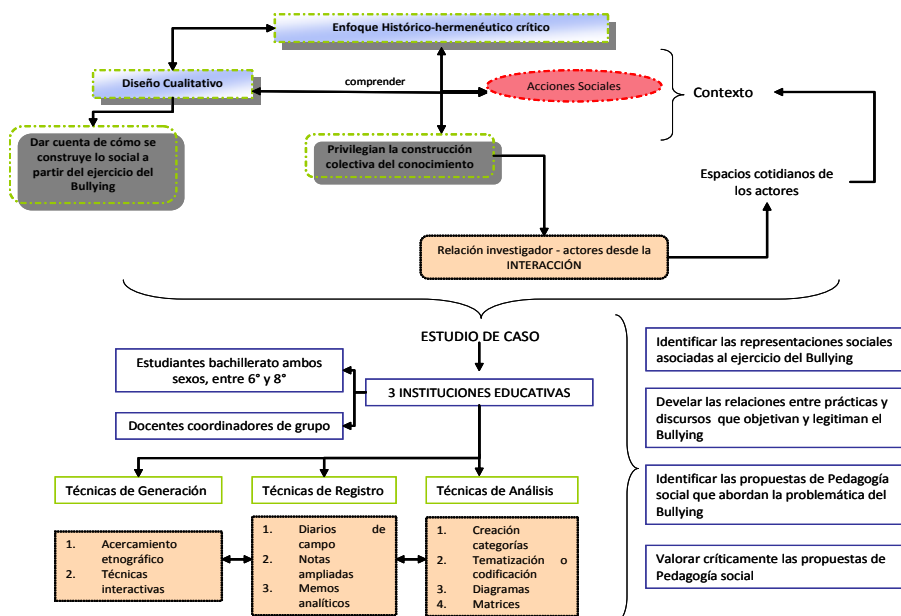
Se destacan las técnicas creadas y recreadas por el equipo de investigación y que se orientaron a generar distintos tipos de información: descriptiva

(cartografías, dibujos, foto-lenguaje), narrativa perceptiva (historietas, sociodramas, noticieros, revistas), analítica e interpretativa (juegos, grupos focales, entrevistas individuales), lo que permitió el diseño y aplicación de una caja de herramientas interactivas para la investigación y la acción pedagógica.

Entre las técnicas de registro se utilizaron los diarios de campo en los que se da cuenta de los datos sobre el contexto, se describen las acciones e interacciones y se caracteriza la población participante. Todos los registros fueron revisados y validados mediante su triangulación, para redactar notas ampliadas y memos analíticos con el fin de proceder a la interpretación de la información.

Los momentos de socialización fueron transversales a lo largo de todo el desarrollo del proceso de investigación y del encuentro con padres y madres, profesoras, profesores y directivas docentes, en espacios como conversatorios, charlas y grupos focales donde se presentaron las producciones teóricas, los datos resultantes del trabajo de campo y las reflexiones de la comunidad educativa. En el diagrama que presentamos a continuación se muestran los componentes, contextos y técnicas que hicieron parte del diseño metodológico de la investigación.

*Diagrama 1: Diseño metodológico aplicado en el proyecto.*



En este diseño metodológico, el papel de los investigadores e investigadoras estuvo centrado en visualizar, identificar y nombrar los elementos y componentes del fenómeno con el fin de relacionarlos, comprenderlos y contrastarlos, buscando siempre destacar las voces y narraciones de los niños, niñas, jóvenes, docentes y padres y madres de familia sobre el problema en estudio.

Este artículo concreta parte del diseño metodológico que contempla un momento de socialización ampliado a diferentes actores, sectores e instituciones sociales. En esta fase se pretende poner el tema en el debate académico y público, vinculando a las diversas comunidades educativas de las localidades y de las diferentes regiones del departamento y del país.

### **3. La intimidación en la voz de los estudiantes y las estudiantes**

Hablar de acoso escolar, de intimidación, alude a una serie de provocaciones, amenazas, insultos, maltratos y humillaciones repetidas entre estudiantes y que son nombradas y explicadas con bastante familiaridad. Nansel (2001), citado por Orpinas y Horne (2008), señala que:

(...) un alumno sufre intimidación escolar cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, dice o hace cosas desagradables contra él o ella. También es intimidación escolar cuando a un alumno se le molesta de manera repetida en alguna manera que no le agrada pero no es intimidación escolar cuando dos alumnos de fuerza equivalente discuten o se pelean (Orpinas & Horne, 2008, p. 147).

En la voz de una estudiante:

Si la estoy mirando me dice: le debo, cuánto le pago, venga yo le pago con un puño en esa jeta. Un día que había una fiesta y vine de ropa, me decían que me veía fea, que parecía una payasa, se burlaban de mi capul [...]. Cuando Claudia no está todo es más tranquilo, ella es la que manda el combo [...]. Ellas me halan el pelo, me dicen groserías, a veces me estrujan, me pegan en un brazo, me tocan la cara pero yo no les digo nada. (K.Z. Diario de campo, 30 abril, 2009)<sup>1\*</sup>

Escuchar de los individuos estudiantes estas frases para describir las relaciones de intimidación que sostienen, es tan común como escuchar en el patio de la escuela gritos que anuncian un hostigamiento o una pelea: “bonche”, “güiro”, “lo aplancharon”, “lo peinaron”, “lo cascaron”. Estos ejemplos no hacen referencia a un solo fenómeno, pero es la forma como el colectivo de alumnos y alumnas nombra la violencia y el acoso escolar presente en las instituciones educativas.

La intimidación no siempre se expresa a los gritos; tiene manifestaciones

---

<sup>1\*</sup> Las frases o palabras que aparecen dan cuenta de las voces y testimonios de los estudiantes y las estudiantes, registradas en diarios de campo o en relatos provenientes de la aplicación de las técnicas interactivas descriptivas o expresivas.



silenciosas que indican la presencia de relaciones de opresión, humillación, amenaza, llegando al daño físico mudo. El agresor o agresora no necesita expresar los motivos para agredir, simplemente lastima al otro de una manera que lo disfruta —“qué bueno es hacerle la vida imposible a los demás”, “porque estorban mucho, porque uno está jugando y se meten, yo no les pido permiso”—; sometiendo al otro a partir del conocimiento que tenga de él —“entrégame la plata o te mato porque yo soy el dueño de aquí”, “porque estoy enojado” “la empujo porque es muy creída”.

En el acoso y la intimidación hay una intención de empujar al otro (Larrosa, 2003), apoderarse de sus cosas, ejercer un poder que permita someterlo y quitarle su autonomía, además de darle una lección de dominación “para que aprenda”. Esta manera de relacionarse con el otro, da cuenta de un modo de construcción de lo social, en el que se reconocen, replican, legitiman y naturalizan los motivos, sentidos y acciones de intimidación, acoso y maltrato entre escolares, como uno de los modos habituales de interacción entre pares en las instituciones educativas.

Las manifestaciones de acoso, maltrato o intimidación, son diversas; la más visible es la del maltrato físico que “se presenta con más frecuencia en la escuela primaria y se intensifica en los últimos años de ésta” (Voors, 2005, p. 24). En general estas manifestaciones físicas de maltrato se presentan en público como una conducta camuflada detrás de juegos ‘bruscos’ que, al parecer de los sujetos adultos, todos los estudiantes y las estudiantes disfrutan o hacen parte de las naturales competencias de fortaleza y astucia de los jovencitos y jovencitas. En las instituciones educativas estudiadas estos juegos tienen nombres: “soldadito”, “quinientos golpes”, “tumba tumba”, “el tortugazo”, los cuales son llevados a cabo en grupo contra algún compañero o compañera desprevenido o seleccionado a la llegada del colegio. También se da el caso en el que los agresores o agresoras eligen simplemente a quien les “cae mal”. Estos hechos hacen que otro tipo de peleas y agresiones pasen desapercibidas tanto entre el colectivo de estudiantes, como para las directivas y los profesores o profesoras, tal como se observa y se registra en los diarios de campo de miembros del equipo de investigación.

Comienzan a jugar con sus compañeros como si estuvieran jugando fútbol, pero sin balón, es decir tratando de derrumbar al otro y golpeando la espinilla del compañero, algunos se tiraban al piso por el dolor, entre risas (A.B. Diario de campo, 19 agosto, 2009).

Además de las agresiones físicas, se da acoso relacional y exclusión cuando unos descalifican sistemáticamente las habilidades de otros, o cuando invalidan constantemente el conocimiento de los compañeros o compañeras, excluyéndolos por esos motivos de los grupos de estudio y de trabajo en clase. No es raro que en estos casos los agresores y agresoras posean criterios para discriminar a quienes catalogan como *nerds*, o a los compañeros y compañeras que por su presentación o rasgos físicos causan “asco”. En la definición de Voors (2005) sobre Bullying, señala que se refiere al aislamiento de un

compañero o compañera que no cumple con los criterios de pertenencia del grupo.

Los estudiantes tienen juegos muy bruscos, se empujan y simulan peleas, corren rápidamente y se chocan entre ellos. Una niña se mostraba dominante sobre un niño que era de una estatura más baja a la suya; lo tomaba de la camiseta y lo sacudía; lo tiraba al piso y le daba patadas. Parecía un juego, porque tanto el niño como la niña se reían. El niño no mostraba signos de estar molesto con ella por la forma en que lo trataba. El niño siguió insistiendo hasta que ella lo dejó jugar con el grupo. Esto mismo sucedió con algunas otras niñas (K.Z. Diario de campo, 2 abril, 2009).

Empezaron a decirle cosas a Tomas, algo como: quédese ahí jugando solito, no se vaya a sentar acá, nos contamina con sus lagañas, lo miraban con asco, como si oliera maluco y seguían diciéndole cosas excluyentes (A.A. Diario de campo, 14 mayo, 2009).

Otro tipo de maltrato se ejerce mediante el uso del rumor y el chisme (Voors, 2005), incluyendo el acoso cibernético (Hernández, 2007), atacando la imagen de la persona y de sus amistades, poniendo en duda sus interacciones, afectando su emocionalidad, generando exclusión, desconfianza y aislamiento. En estos casos la víctima es manipulada por medio de mentiras y calumnias para mantenerla sometida al agresor. Este acoso social es utilizado con más frecuencia entre niñas y jovencitas y hace parte de las prácticas de acoso, maltrato o intimidación presentes en las tres instituciones.

Las chicas rumoraban entre ellas, el tema era la niña más nueva del grupo, Sofí. Entre ellas decían en voz baja, Sofí es una vaca, mírela y verá (V.O. Diario de campo, 03 septiembre, 2009).

[...] luego empezó a narrar un evento ocurrido el viernes, en donde un estudiante de 6° se peleó con otro chico —al parecer de un grado superior— por un chisme o algo que estaban diciendo de él. La voz de que iba a haber pelea en la salida del colegio se esparció por toda la institución, hasta llegar a oídos de la coordinadora. Ella no permitió que esto ocurriera en ese momento. Así que, una vez los chicos salieron del colegio, se fueron para otro lugar a pelear, en donde otros de sus compañeros tomaron fotos y grabaron videos con los celulares, que en el momento circulan por Internet (A. B. Diario de campo, 14 septiembre, 2009).

El acoso y la intimidación verbal y psicológica, se presentan en todas las instituciones educativas, y se relacionan con otros tipos de maltrato físico o social utilizados, afectando la autoestima y la imagen de los estudiantes y las estudiantes sometidos.

[...] empiezan a socializar los posibles temas que a los niños y niñas les

gustaría tratar en el semestre, algunos dicen: astronomía, dispensadores, aeronáutica. Camilo grita: Mantenimiento del portátil. Los demás niños sueltan la carcajada y empiezan a decirle: Qué bobada, acaso no tienen plata para realizarle el mantenimiento al portátil, deje de ser estúpido, proponga cosas buenas” (V.O. Diario de campo, 17 septiembre, 2009).

Es de notar que en las tres Instituciones Educativas hacen uso, de modo similar, de insultos, apodos, y burlas creativas y ofensivas. Algunos de ellos y de ellas son “la palo”, para referirse a una niña delgada, o “blanquillo”, para dirigirse a un niño que tiene unas manchas blancas alrededor de los ojos; y otras como: “cabeza de frijol”, “niño especial”, “autista”, “chimpi” (de chimpancé), “piolín”, “Milhouse”, “boca de llanta”, “boso de lulo”. Para los estudiantes un insulto o un apodo reiterado es un detonador de peleas, incluyendo insultos que van dirigidos a miembros de la familia que “le quitan a uno lo que tiene”: pertenencia, identidad, vínculos, poder, respeto y autoestima.

El acoso, el maltrato o la intimidación, tienen como escenarios (Martínez, 2001) distintos lugares de la institución educativa: el restaurante escolar, el patio de recreo, las aulas de clase, la salida del colegio y los lugares aledaños. También son utilizadas zonas poco transitadas o privadas, donde no hay testigos, como son los corredores o escaleras solitarias y los baños, que además de ser escenarios del acoso, son también utilizados por las víctimas como un lugar para esconderse en caso de amenazas o para evadir situaciones vergonzosas generadas por los chismes; en estos espacios, habitualmente, hay poca vigilancia por parte de los docentes. Aunque, como dice un estudiante, “con tal que uno tenga rabia [...] donde se lo encuentre ahí le pegaron el puño”; quiere decir que no hay un lugar específico para el maltrato o la intimidación que, por lo general, comienzan en el aula de clase y terminan en cualquier lugar de la institución, o en el vecindario.

### **3.1. Quienes ejercen y padecen la intimidación**

El agresor o agresora, generalmente, es para la víctima una persona grande, lo que da cuenta de una imagen física que representa el desbalance de poder existente, lo que lleva a asumir un comportamiento de sumisión. Las víctimas a veces se atreven a nombrar al provocador o provocadora de diferentes maneras; la mayoría de las veces con apodos o insultos, indicando las diferentes visiones que tienen sobre el agresor, por ejemplo: como aquel que no aprendió a comportarse —“maleducado”, “grosero”— o ese que posee malos sentimientos —“abusivo”, “bravo”, “agresivo”, “maldadoso”—, o la amenaza, la plaga o el peligro social —“ladrón”, “gamín”, “pirobo”, “gonorreá”—.

Las víctimas y los observadores u observadoras (niños, niñas y sujetos adultos) generalmente ven al agresor o agresora como aquella persona que tiene la capacidad de hacer daño a otros sin motivo, afectándolos física o emocionalmente (Calvo & Ballester, 2007). El sujeto agresor también nombra

a sus víctimas con insultos, como una forma de empequeñecer al otro en su condición de persona; así lo rebaja a una posición de objeto abriendo el camino de los abusos.

A las víctimas también se les ponen sobrenombres —“creída, pelión, ñoño, pato sapo”—, ya que son vistas por el sujeto agresor y algunos individuos observadores como unas personas pequeñas y despreciables. Se les califica como: “pequeñas”, “bobas”, “tontas”; empequeñeciéndolas ante el agresor o agresora, fortaleciendo el imaginario de la persona indefensa que está sometida frente a la fuerza física, psicológica o social ejercida por el individuo acosador o el grupo provocador. También les dedican insultos denigrantes, como “piroba, cochino, perro, marica”, o mofas y apodosos ofensivos que hacen referencia a su aspecto físico —“cuatro lámparas, hipopótamo, peludo, mocososo, patito feo, care-monstruo”—.

Ella empezó a decirme care-monstruo [...] porque él me empieza a decir bobadas, a decirme cosas; ah, entonces empezaron todos a decirle.

Todos la tratan así, yo la trato así. Ella nos da mucha confianza, entonces nosotros la molestamos (M.P Testimonio, 11 noviembre, 2009).

En estas interacciones sobresale el juego entre el grande y el chico; aunque el tamaño físico no sea un determinante, porque en ocasiones, el agresor o agresora es pequeño y tiene a su disposición a otros que lo respaldan, además de las habilidades para llevar a cabo las amenazas. La intensidad de la agresión está relacionada con el poder de dominación que el sujeto intimidador tiene sobre su víctima. Parecería que éste se engrandece en la medida en que va encontrando recursos para mantener vivo el acoso, la intimidación, el chantaje o la amenaza. La víctima, por su parte, se hace más pequeña perdiendo las esperanzas, la fuerza y las herramientas de defensa con las que puede hacer frente a la agresión.

Creo que mi esperanza está desvanecida; aún sigo siendo la niña de la que todos se ríen, se aprovechan y por más que quiera cambiar es imposible; sólo me queda esperar a que alguien se apiade de mí y me ayude a cambiar, porque ya descubrí que sola no puedo [...] lo que pasa es que a mí no me dejan ser, siempre me pasan por encima y yo no soy capaz de impedirlo y por esa razón no tengo voz, ni voto, ni oportunidades (V.S Diario personal, 16 noviembre, 2009).

A veces la víctima, al buscar soluciones, escoge alternativas que son insuficientes para romper drásticamente el círculo perverso del acoso, porque además de su fuerza, también ha perdido sus habilidades y capacidades personales para encontrar salidas, siguiendo y fortaleciendo los comportamientos de silenciamiento, aguante y pasividad frente al maltrato.

Estoy aburrida, no quiero ir a estudiar, sólo quiero quedarme aquí debajo de mis cobijas para que nadie me pueda ver más. [...] No quiero que me escuchen hablar, estoy cansada de que todos mis comentarios sean menos importantes en las clases. Sí, ya sé, soy la niña que nadie desearía ser. Estoy deprimida pero nadie me entiende ni siquiera E.; ella

todavía tiene esperanzas, pero para mí no es fácil estar toda una vida siendo la niña gorda, fea, nerd, de la que todos se ríen y se aprovechan. Ya no quiero nada (V.S Diario personal, 19 septiembre, 2009).

Los registros de observación etnográfica muestran que cuando la víctima se defiende, en la mayoría de los casos recurre a la violencia y termina apareciendo, frente al sujeto adulto y sus pares, como la culpable o provocadora de la intimidación, del acoso o del maltrato (Davis & Davis, 2008), lo que ayuda a legitimar y a aceptar las conductas del individuo agresor a los ojos de los compañeros, compañeras y personas adultas (Voors, 2005).

### **3.2. Quienes contemplan la intimidación**

La naturalización de la intimidación, del acoso o del maltrato, tiene íntima relación con la respuesta y la actitud que toman los sujetos observadores al presenciar una práctica de la agresión sostenida. Trianes (2000) clasificó a los individuos observadores en cuatro categorías: prosocial, activo, pasivo y espectador.

En las escuelas estudiadas se observa que existen las cuatro clases diferentes de sujetos observadores: están quienes cuestionan a la persona que realiza el acto agresivo; aparecen quienes actúan en defensa de los derechos de las víctimas, y también se hacen presentes quienes se portan con indiferencia o lástima viendo a las víctimas como pequeñas, débiles o inferiores, frenando todo reclamo o reivindicación.

En la investigación se detecta que el individuo observador habitualmente pone alguna distancia frente al hecho agresivo y frente a los sujetos implicados en el hecho —agresor/víctima—, y es desde esa distancia que va construyendo un juicio, valorando los hechos, tomando decisiones de participar o no; se identifica con la víctima o con el agresor o agresora o, por el contrario, permanece extraño y paralizado frente al suceso.

Dijeron que es típico que les quiten los cuadernos, que les quiten las arepas del almuerzo y se las tiren. Dicen también que los que están al rededor no intervienen y dicen ¿para qué?, ¿para qué lo insulten a uno?” (K.Z. Diario de campo, 11 septiembre, 2009).

Algunos sujetos observadores en su extrañeza se preguntan ¿qué está pasando? Lo que no quiere decir que hagan algo por mediar, por separar a los individuos implicados o por ayudarlos. La inmovilidad y perplejidad de los sujetos observadores los lleva a asumir conductas indecisas que se debaten entre el actuar o el esperar a que se calmen, llamar a otros y a otras estudiantes, o informar a algún docente; lo más común es quedarse viendo y enterándose del “chisme”, porque poco importa si lo que pasa es algo “malo”, “violento o estúpido”. Comúnmente, desde las rutinas que frenan el asumir una postura prosocial, el observador u observadora siente y piensa que no se puede hacer nada porque para muchos niños, niñas, jóvenes y personas adultas, la agresión, la violencia, el acoso, se convierten en algo común, permanente, invisible

e irrelevante; de ello se puede dar cuenta a través de chistes, anécdotas y expresiones que demuestran una clara desatención del problema.

Initiaron el calentamiento y posteriormente un juego; de repente un balón golpea muy fuerte a S.G. y los demás estudiantes, en vez de colaborar a levantarlo, se ponen a reír y a señalarlo como si se tratara de un chiste; el docente reacciona e inmediatamente lo levanta, los niños empiezan a gritar: *¡Niña, ahora no se vaya a poner a llorar!* (V.O. Diario de campo, 17 septiembre, 2009).

La investigación aún no puede dar cuenta de las razones o los motivos por los que los individuos observadores optan por no hacer nada, justificando, a veces, la agresión, o culpando a la víctima: “muy bueno, eso le pasa por creída”, legitimando así el abuso y la agresión. Es posible que esto se deba, como lo señalan algunas teorías sociales sobre la acción (Botella, 2004), a que los individuos observadores, antes de ofrecer ayuda calculan los costos y beneficios que podrían obtener el asumir un comportamiento prosocial. En una suerte de economía de la acción, el observador u observadora habitualmente actúa minimizando los costos y maximizando los beneficios.

#### **4. Intimidación: un modo de ser y actuar en lo social**

No son nuevos los problemas, ni las maneras como la institución educativa y sus docentes responden a ellos. Para algunos educadores y educadoras la intimidación, la amenaza, el chantaje, las humillaciones, hacen parte de un modo de ser social aprendido fuera de la escuela, donde los padres y madres, los hermanos y hermanas mayores, la familia en general, los vecinos y vecinas, los amigos y amigas, los “parceros”, son los portadores y portadoras de tales enseñanzas.

Para los sujetos docentes, entonces, los niños, niñas y jóvenes llegan con estos aprendizajes, que pueden afianzarse y fortalecerse en el espacio social escolar, en sus interacciones y con sus estrategias de invisibilización. Los argumentos utilizados por los educadores y educadoras, parecerían estar de acuerdo con Bronfenbrenner (1979) cuando sostiene, desde una perspectiva teórica ecológica del desarrollo de la conducta humana, que la violencia es una conducta aprendida en diferentes niveles. El autor plantea que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de interconexiones sociales entre ese sistema y otros, lo que lleva a pensar en la participación conjunta de los diferentes contextos y de la posible circulación que se dé entre ellos en la configuración de un fenómeno como la intimidación o el acoso escolar.

Amparados en estos referentes, algunos docentes y directivos han venido utilizando —consciente o inconscientemente— este modelo para analizar las causas y consecuencias de las relaciones abusivas, llegando a señalar a la familia como el contexto más inmediato e incidente. Desde este planteamiento teórico, la intimidación “es un comportamiento socialmente aprendido más que un deseo de dominar a otros. En este sentido, el foco de atención se sitúa

en el aprendizaje que los niños y niñas tienen en su contexto familiar, y su relación con futuros patrones de comportamientos agresivos” (Magendzo, 2004, p. 15).

Yo digo que estas cosas vienen desde muy adentro, vienen del hogar es decir, donde se vive violencia intrafamiliar el muchacho tiene que llegar agresivo al colegio [...] y tiende a comportarse así con sus compañeros [...] más que todo depende de las vivencias del hogar, como se vive en el hogar [...] ahora hay una situación muy difícil me parece a mí (Entrevista, 18 mayo, 2009).

Develados los factores contextuales (familia, vecindario) e individuales (edad, expectativas, conductas), es necesario reconocer que la escuela o el colegio poseen también un carácter contextual que incide con sus dinámicas relacionales y normativas (Prieto, 2005), que a diferencia de otras, aparecen permeables y porosas, lo que las hace vulnerables a los acontecimientos que ocurren fuera de ella.

Luego hizo un pequeño diagnóstico de los niños del grado sexto [...] nos dijo que ellos eran una población flotante, que la mayoría de familias tenían problemas de prostitución, drogadicción y que además se daba mucha deserción, pues los padres sacaban los niños por cualquier inconveniente; la reacción de los padres cuando son citados por faltas cometidas por sus hijos es cancelar la matrícula, pues ellos casi no tienen tiempo para venir, la mayoría de madres trabajan en casas de familia [...] (E.M Diario de campo, 06 mayo, 2009).

Toda situación contextual familiar, barrial, local, repercute en la institución educativa y en las dinámicas que en ella se desarrollan, y ésta, a manera de caja de resonancia, muchas veces la reproduce y amplifica de forma ciega e ingenua, que afianzada en sus rutinas desactiva todas las alertas sobre las múltiples manifestaciones de violencia que transitan en su interior (Torres, 2007, p. 180).

La profesora decía que hay algunos grupos en los que son muy agresivos, que eso tenía mucho que ver con el medio en que estaba el colegio, que hay muchos niños a quienes el papá les recomienda pegarle a los niños que los molesten, en los que hay violencia intrafamiliar, son niños que son muy pobres y que los papás no tienen niveles de educación muy altos. Dijeron que los profesores también le echaban la culpa del desorden al profesor del año pasado y no miran desde adentro del grupo qué es lo que está pasando (K.Z Diario de campo, 04 septiembre, 2009).

La institución educativa, entonces, (...) no es ajena al conflicto, a la desigualdad y a la exclusión social, política, económica y cultural, ella es un espacio de interacciones sociales donde se expresan, catalizan y detonan procesos de vincularidad y conflictividad social dentro y fuera de sus fronteras (Ortega, 2009, p. 107).



Las expresiones propias de modos de ser y de actuar en lo social, los modelos que imponen “el narco”, “el sicariato”, “el traqueto”, “el duro”, parecen encontrar amparo, patrocinio y sustento en la cultura escolar, lo que “se expresa en formas de relaciones que potencian o desencadenan conflictos que perpetúan la existencia de espacios sociales autoritarios, en los cuales se imponen lenguajes, normas, sentidos y conocimientos” (Ortega, 2009, p. 111) que se expresan en aislamientos, enfrentamientos, transgresiones, discriminaciones, exclusiones y agresiones, entre otras.

En las relaciones e interacciones que los niños, niñas y jóvenes mantienen entre ellos y con los sujetos adultos educadores en las instituciones educativas, se originan o se intensifican las amenazas e intimidaciones; frente a ello, se evidencia que los docentes no poseen la motivación o las habilidades para actuar en estas problemáticas. “Con frecuencia, los profesionales e investigadores subestiman la magnitud general de la intimidación escolar al no reconocer ciertos actos como intimidatorios o al no evaluarlos” (Orpinas & Horne, 2008, p. 146).

Juliana nos muestra una imagen donde en la hora del almuerzo abusan de una niña, mientras los profesores no se dan cuenta; dice que esto pasa en el colegio. Los profesores casi nunca se enteran de esto; ante esto la profesora Marta interviene diciendo que los profesores sí se dan cuenta, pero que los alumnos, cuando se los defiende se enojan, entonces prefieren no meterse. Le pregunto al grupo qué opinan de esto y dicen que esto es verdad, que muchas veces no hacen nada al respecto (P.R. Diario de campo, 10 septiembre, 2009).

¿Qué pasa con el profesor que nunca hace nada?; ¿tal vez no le importan los alumnos?; ¿o le da miedo del niño?; o ¿tal vez no le importa el bienestar de sus alumnos, que son su responsabilidad? Hay un profesor despreocupado, que no hace nada por los alumnos. Hay un niño aprovechado, nada más porque tiene un poco más de fuerza que los demás. Nada más vive de la apariencia de chico malo y de que todo el mundo le tenga miedo (T.E. 13 agosto, 2009).

En otros casos, los educadores y educadoras han naturalizado de tal manera el problema porque son incapaces de enfrentarlo, y llegan a afirmar que “lo que pasa es que hay situaciones que no ameritan tantas cosas, no hay que magnificar los problemas”. Otra perspectiva que lleva a invisibilizar y a silenciar el problema es cuando frente a las agresiones y amenazas, el educador o educadora actúa de manera autoritaria, disciplinaria y mecánica. Este manejo del acoso escolar lleva, en el común de los casos, a la agudización del conflicto y a la agresión. Como lo indica algún estudiante mediador, los profesores o profesoras “los separan, les hacen anotación y citan a los padres de familia” y el problema no se resuelve, sólo se sanciona de la manera acostumbrada. La incapacidad de reconocer la intimidación y la amenaza como un modo violento de relacionarse lleva a que las normas aplicadas

resulten inadecuadas, desacertadas y generadoras de nuevas agresiones entre los individuos en conflicto.

Por otra parte, la falta de pertinencia en las normas y en los modos de comportamiento del adulto educador, es leída por los niños, niñas y jóvenes como falta de interés y débil control de los responsables frente a la intimidación, la amenaza o el acoso en la escuela. Es por esto que las prescripciones, las normas y los castigos, son portadores de fallas e inconsistencias que llevan a que los estudiantes y las estudiantes pierdan la confianza en la mediación del sujeto adulto, y desarrollen criterios y estrategias que los mueve a hacer justicia por mano propia, o a dejar las cosas con un bajo perfil, para que poca gente sepa del conflicto; por ello es que el agresor o agresora sigue gozando de protección e impunidad.

Dicen que no les gusta ponerle la queja al coordinador [...] pues según ellos “el coordinador, lo coge a uno y hasta lo estruja; un día le dijo maricón a un niño, además muchos profesores no hacen nada cuando se dan cuenta que le están pegando a algún niño, así estén viendo (K Z. Diario de campo, 27 agosto, 2009).

Alejandro Castro (2007), en su estudio sobre las violencias silenciosas en la escuela, sostiene que:

(...) los adultos tenemos un problema de credibilidad social. El niño o la niña perciben esta dualidad en las conductas como una manifestación de hipocresía social o familiar, por lo que no se socializa con los valores positivos, sino con una especie de relativismo sumamente negativo para su formación (Castro, 2007, p. 30).

Los estudiantes y las estudiantes son, muchas veces, conscientes de que se creen mecanismos y normas inoperantes; se dan cuenta de que, en algunos casos, la parte delicada de la solución del problema queda en manos de ellos mismos; los sujetos adultos educadores o los padres y madres, se desentienden o tratan de minimizar el problema asumiendo posturas tradicionales: “es problema de niños”, “esto no es nuevo, siempre pasó”. Es por ello que las víctimas asumen su propia defensa ejerciendo violencia bajo la norma: “ojo por ojo, diente por diente”; o los niños, niñas y jóvenes que participan en procesos de mediación del conflicto escolar, llegan a considerar que: “No vale la pena cambiar”; que no vale la pena mediar dialógica y pacíficamente en los conflictos; que muchas veces los educadores y educadoras “no quieren mediar y lo tratan a uno de mentiroso, sapo y metido”, confirmando la ausencia del adulto y que, en la práctica relacional, a la violencia hay que responder con más violencia, siendo esa la única manera de tener visibilidad, reconocimiento y venganza.

Desde la perspectiva ecológica, los contextos forman e informan en interacción con otros; la institución educativa es uno de ellos, constituyéndose en “un lugar preponderante en el ambiente de los niños y jóvenes; ellos permanecen una gran parte de su tiempo en ese lugar, el que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social” (Castro, 2007, p. 23). El problema

es que quienes habitan este espacio social, sean adultos, niños, niñas o jóvenes, no lo legitiman como un entorno de humanización “o como algo externo positivo que le sucede al individuo y que puede constituirse en su sostén, en la posibilidad de accionar sobre la realidad” (Torres, 2007, p. 183), de cambiar; sino que, por el contrario, las interacciones que allí se dan están marcadas por la sospecha, la acusación, el autoritarismo y el sometimiento de unos a manos de otros: “es que le gustaba que abusaran de ella”.

La institución educativa, su propuesta pedagógica y la actuación de sujetos educadores y sujetos educandos, al quedar sin alertas éticas se dejan permear fácilmente por los modelos que imponen los modos de ser del “narco, el sicario, el traqueto o el duro”. Los espacios sociales escolares dejan de ser, entonces, ambientes de recreación de lo humano, porque han desistido de construir y formar en ellos relaciones sociales solidarias, justas y valores ciudadanos enraizados en el respeto y la dignidad.

### **5. Naturalización del acoso y las relaciones agresivas**

Hay unos que se quieren creer más que otros; unos son muy grandes y se creen los más duros del colegio, para generar miedo (K.Z. Diario campo, 11 septiembre, 2009).

Tengo un hermano en octavo; si se meten conmigo yo le digo a él, él es más grande y me defiende, aunque yo no lo tengo miedo a nadie; más bien todos me tienen miedo a mí, yo tengo el poder en sexto y mi hermano en octavo (A.B Diario de campo, 14 septiembre, 2009).

Carolina le dice a Daniela que se haga respetar, que no sea tan boba, que ella le tenía que decir a Luisa que la respetara. Cruz la mira y dice “me da una rabia con la gente boba, me provoca matarla en ese momento. mmm hágase respetar” (E.M Diario de campo, 1 junio, 2009).

Desde la teoría de las representaciones sociales, los hechos sociales son momentos privilegiados en los que las personas en interacción producen conocimientos y aprendizajes respecto a los modos de construir la realidad y establecer sus sentidos. En las experiencias diarias reconstruyen o reafirman las imágenes y las respuestas disponibles para hacer frente a situaciones específicas, como lo son el acoso y la intimidación (Pérez, 2002).

Con fundamento en esta teoría se llega a comprender que los individuos configuran imágenes y valoraciones de los hechos desde los referentes culturales “patriarcales”, apropiados en la vida cotidiana; éstos permiten un modo de emocionar que facilita el compartir valores, ideas, comportamientos y modos de actuar. Referentes socioculturales que operan como redes cerradas de “conversaciones” caracterizadas.

(...) por las coordinaciones que hacen de nuestra vida cotidiana un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha,

las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad (Maturana, 2003, pp. 36-37).

La red de conversaciones que media las experiencias cotidianas funda y configura el modo en que los sujetos construyen lazos con el mundo, y establecen relaciones con grupos y personas, definiendo en interacción los procesos de apropiación de la realidad y la manera de enfrentarla, revelándose o sometiéndose (Tamayo & Navarro, 2009).

“Las representaciones sociales albergan un gran volumen de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, costumbres, modas, sentimientos, creencias, miedos, entre tantas y tan diversas cosas que nos permiten vivir” (Vergara, 2008, p. 64). Por su parte, para Serge Moscovici (1979) las representaciones sociales llevan implícitos varios procesos psicosociales y consecuencias a resaltar en lo comunicacional y en los procesos de conocimiento del mundo cotidiano, dinámicas que posibilitan prever y anticipar comportamientos individuales, sociales y, sobre todo, la manera como las personas ponen a circular sus experiencias integradas a relaciones de intercambios marcados por la vinculación, la exclusión, la tensión o el conflicto.

Las representaciones constituidas y constituyentes de una cultura patriarcal legitiman y naturalizan la lucha, la agresión, el control, “el establecer por la fuerza bordes que restringen la movilidad de los otros” (Maturana, 2003, p. 37) afianzando y afirmando una coexistencia basada en la “autoridad y subordinación, de superioridad e inferioridad, de poder y debilidad, sumisión”; justificando “la competencia, esto es, un encuentro en la mutua negación, como la manera de establecer la jerarquía de los privilegios bajo la afirmación de que la competencia promueve el progreso social al permitir que el mejor aparezca y prospere” (Maturana, 2003, pp. 37-38).

Desde las representaciones que los miembros de un plantel educativo tienen sobre agresores y víctimas, las personas se ubican y valoran sus relaciones y compromisos frente a la imagen y cercanía del otro. Desde las representaciones constituidas y constituyentes de una cultura patriarcal que legitiman y naturalizan la agresión, el control del más “grande” va a verse siempre “crecido” y fuerte; por ello se teme el poder que tiene para infligir daño a otros. En cambio el “bobo”, “el nerd”, “la gorda” o “la fea”, dan cuenta de las imágenes que asumen normalmente los excluidos, maltratados y empequeñecidos, convertidos en objetos donde recaen las agresiones. Las víctimas en una cultura patriarcal que coordina conversaciones, imágenes y representaciones sociales, se acostumbran al hecho, que asumen desde un fatalismo y determinismo radical.

Creo que ya no tengo ninguna misión en la vida, ya mis esperanzas no existen, mi vida es un fracaso total, no quiero seguir aquí, no quiero ser el hazmerreír de todos [...] No me dejan ser, siempre me pasan

por encima y yo no soy capaz de impedirlo (V. S Diario personal, 16 noviembre, 2009).

Lo que el testimonio muestra es la familiarización, la habituación a situaciones adversas generadas por la naturalización de las relaciones de dominación y exclusión que mantiene con sus compañeros y compañeras de aula, y que llevan a la niña a construir una realidad fatalista, que coarta las posibilidades de reaccionar en forma individual y grupal.

La naturalización de los fenómenos como el de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares, se da principalmente por un proceso que Moscovici (1981) llama “familiarización”, ligado al fenómeno del “anclaje” propio de las representaciones sociales. Por su parte, la psicóloga Maritza Montero (2008), señala que cada día “naturalizamos múltiples objetos y hechos por medio de procesos de habituación y familiarización [...] responsables, según la circunstancia de la aceptación de aspectos negativos que pueden hacer difícil, cuando no insoportable, nuestras vidas” (Montero, 2008, p. 259).

Por eso, cuando un individuo estudiante es agredido, se ve como un evento y una experiencia más que se suma al conocimiento subyacente en la dinámica de las relaciones entre estudiantes, familias y grupos sociales, en las que son normales, dentro de una cultura patriarcal, las luchas y peleas entre las personas; por eso también se ha aprendido a creer que no sirve para nada actuar frente a hechos de violencia, acoso o intimidación: “ellos son muchachos que se exaltan mucho y que utilizan mucho el insulto”.

Porque una cosa que tienen los mayores [...] la disciplina [...] a mi primita E. ella fue y le dijo a la profesora de ella que le habían pegado, y dizque vaya donde la profesora M. que yo no tengo la disciplina; fue y le dijo a la profesora M. y no le paró bolas. Eso es lo que tienen los profesores de malo [...] no le paran bolas a uno (T.E. 11 noviembre, 2009).

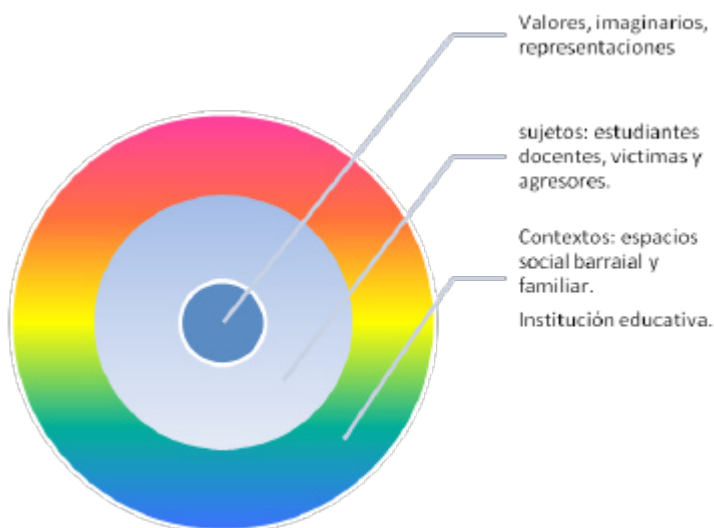
La habituación, la naturalización y la familiarización de la intimidación, el maltrato y el acoso, son vías para hacer aceptable lo inaceptable, para hacer admisible lo inadmisible, para internalizar una cultura patriarcal que admite, resignifica y reproduce la lucha, la agresión, el control y la competencia como un modo de ser en el mundo y de ejercer el poder al relacionarse con el otro. Por ello se puede afirmar que la habituación, la naturalización y la familiarización, son también mecanismos microsocio/culturales que mantienen ciertas estructuras y modos de vida, que apuntalan y refuerzan la permanencia de un modelo sociopolítico y cultural excluyente (Montero, 2008).

## **6. Bosquejo para una propuesta pedagógica que desnaturalice y alerte**

La investigación brinda información sobre tres dimensiones que configuran el problema de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares, al que la propuesta pedagógica orientada a su desnaturalización y

generación de alertas tendrá que prestarles atención. Una está conformada por los valores, imaginarios y representaciones; la otra, contiene a los sujetos especialmente estudiantes, docentes, víctimas y agresores o agresoras; y la tercera está constituida por los ambientes y entornos familiar y barrial de los sujetos estudiantes y de la institución educativa como espacio social. Estas dimensiones puestas en un esquema se podrían representar así:

**Diagrama 2: Dimensiones de actuación y aplicación de la propuesta pedagógica**



Desde referentes propios de la pedagogía crítica, que develan la diversidad, la alteridad, las desigualdades y las inequidades presentes en las dinámicas escolares, se podría plantear la desnaturalización y la alerta como orientación y contenido de propuestas y prácticas educativas que buscan reconfigurar el empujón, que constituye el fondo y fundamento de una nueva cultura que transgreda y cambie la red de conversaciones-imágenes-valores generados en una comunidad movida y anclada en representaciones patriarcales centradas en la apropiación, la jerarquía, la enemistad, la guerra, la lucha, la obediencia, la dominación y el control (Maturana, 2003).

La propuesta está orientada, entonces, a generar una cultura que, incorporada en la cotidianidad de la institución educativa, deconstruya inquebrantable y comprometidamente las viejas maneras de ser, estar, sentir, explicar y hacer. Una propuesta pedagógica crítica que vaya incorporando en el devenir cotidiano un nuevo empujón, contribuyendo a la creación de ambientes y dinámicas en los que sea posible experimentar un nuevo modo de relacionarse y vivir en comunidad (MacLaren, 1997). Un cambio que no es impuesto, sino que es aprendido —en la práctica desnaturalizadora y

de alerta—, por niños, niñas, jóvenes y educadores o educadoras, mientras conviven en la institución, proyectándose a la comunidad educativa en general.

Es necesario aplicarse a la deconstrucción del emocionar, del razonar y de los motivos que justifican la agresión, legitiman el abuso y naturalizan el acoso. También habrá que actuar pedagógicamente con los sujetos estudiantes, los grupos de aula, los consejos estudiantiles, los “parches” de amigos y amigas, las familias, que habiendo naturalizado el problema, se desentienden de la existencia del maltrato y de sus efectos, aunque saben de la rabia y de la agresión contenidas y a punto de explotar, presentes en muchos de ellos y de ellas. Las inercias y rutinas en los modos de enfrentar estos problemas frenan el adoptar posturas prosociales, porque los sujetos sienten que no vale la pena preocuparse y piensan que nada se puede hacer.

Por su parte las víctimas, que se autoperciben sin esperanzas, sin fuerzas y sin las suficientes herramientas de defensa para hacer frente a la agresión, requerirán procesos educativos personalizados y grupales que los habiliten para encontrar salidas, rompiendo con acostumbamientos que llevan al silenciamiento, a hacerse el loco o a la pasividad frente al maltrato. Por su parte los individuos agresores, engrandecidos y poderosos, acostumbrados a imponer su dominio sobre los compañeros y compañeras, tendrán que saber que no habrá más silencios, sino que habrá resistencia conversacional y rebeldía emocional, movida por la dignidad que desnaturaliza y brinda nuevas alertas para hacer frente a la agresión.

Por su parte, los educadores y educadoras tendrán que disponerse a reconocer el agravio como un modo violento de relacionarse, sin minusvalorar sus expresiones, buscando cambiar las normas patriarcales y autoritarias, que resultan inadecuadas, desacertadas y generadoras de más agresiones entre los individuos en conflicto.

La desnaturalización pasa por reconfigurar ambientes y contextos que son los nichos donde se originan y desarrollan comportamientos e ideologías autoritarias, intransigentes, fatalistas y deterministas que llevan a naturalizar y a invisibilizar las raíces de las prácticas de intimidación, acoso y maltrato entre escolares. Los otros espacios sociales a deconstruir y reconfigurar tienen que ver con los entornos socioculturales cercanos a los estudiantes y las estudiantes, sus familias, el vecindario y el barrio, porque en estos espacios sociales se originan, reproducen, fortalecen, aceptan y proyectan los comportamientos agresivos.

Desnaturalizar implica desarrollar la capacidad de analizar críticamente los valores, interacciones y espacios en los que se es y se está, habiendo construido unas claves que restituyen la dignidad, la autoestima y el poder de las personas. Estos son puntos desde los que se puede observar, describir, comprender y actuar sobre la realidad. En estos procesos las personas necesitan deconstruir lo naturalizado y sus expresiones, aceptando la condición de sujeto digno, capaz de crear y decidir sobre su vida.



La propuesta pedagógica que desnaturaliza busca formar en procesos caracterizados por la problematización, la pregunta, el intercambio y el diálogo abierto, desarrollando un proceso de conocimiento/acción que desecha el carácter natural de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares. Al desnaturalizar y problematizar se devela el carácter, socialmente construido, del fenómeno, así como las dinámicas, emociones y modelos implicados en este modo de configurar las interacciones sociales.

Se propone entonces una propuesta pedagógica orientada a que cada miembro de la institución educativa se comprometa con la construcción de relaciones y de interacciones, ejerciendo a plenitud sus derechos y asumiendo sus deberes, respecto de los cuales sabe el por qué y el para qué. Es en la desnaturalización de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares, donde radica la posibilidad de cambiar el modelo patriarcal de ejercer el poder, socialmente enquistado y legitimado por estudiantes y docentes en los espacios escolares.

Necesitamos entonces:

suscitar una movilización transformadora del contenido de la conciencia y no de generar conciencia donde no la había. Y ese proceso ocurre en la persona debido a la reflexión y acción, no es obra de la imposición de manos o de ideas de un agente externo al cual se le atribuyen poderes especiales (Montero, 2008, p. 263).

Esta movilización pedagógica desnaturalizadora tiene, sin duda, un carácter liberador y supone una postura política no neutral frente a cualquier tipo de violencia y agresión.

### Lista de referencias

- Botella, M. (2004). La interacción social. En: Ibáñez, Tomas. (Coord.). *Introducción a la psicología social*, (pp. 142-174). Barcelona: Editorial UOC.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Calvo, A. R. & Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Castro Santander, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.
- Davis, S. & Davis, J. (2008). *Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying*. Bogotá, D. C.: Editorial Norma.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Hernández, M. A. & Solano, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, (1), pp. 17-36.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes S.A.
- Maclaren, P. & Giroux, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural. Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: *Pedagogía crítica y cultura*

- depredadora. *Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Magendzo, A., Toledo, M.I. & Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes: Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago: LOM Ediciones.
- Martínez, M. (2001). Un estudio sobre los distintos tipos de violencia entre iguales en las aulas. *Psicología Educativa*, 8, (2), pp. 127-132.
- Maturana, H. & Verden-Zoller, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editores.
- Montero, M. (2008). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo de conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós AICF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S. A.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En: J. P. (comp.). *Social Cognition* (pp. 181- 210). Londres: Academic Press.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2008). Bravucos y víctimas: un reto para las escuelas. En: Luzker, J. R. (Ed.). *Prevención de violencia. Investigación y estrategias de intervención basadas en evidencia*, (pp. 143-160). México, D. F.: El Manual Moderno, S. A. de C. V.
- Ortega, P. C. & Penuela, D. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Bogotá, D. C.: El Búho.
- Pérez, G. (2002). Representación social y producción de significado. *Estudios de Psicología*, 23, (03), pp. 374-375.
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C. & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1027-1045.
- Tamayo, W. & Navarro, O. (2009). Representación social del habitante en situación de calle. *Revista de Psicología*, 1(1), pp. 7-33.
- Torres, M. V. (2007). *Agresividad en el contexto escolar. Exploración psicodinámica: diagnóstico y abordaje clínico, familiar y educativo*. Buenos Aires: Lumen.
- Trianes, M. (2000). *La convivencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Vergara, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 06 (01), pp. 55-80.
- Voors, W. (2005). *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Barcelona: Ediciones Oniro.

---

### Referencia:

Alfredo Manuel Ghiso y Viviana Ospina Otavo, "Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 535-556.  
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---

## Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente\*

**Heublyn Castro V.\*\***

Estudiante de Sexta Cohorte del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

• **Resumen:** *En el presente artículo trato de evidenciar que muchos de los análisis realizados sobre lo que ha significado socialmente ser maestro o maestra y su formación en épocas pasadas, son representaciones que siguen estando presentes y vigentes en el mundo actual, implicando ello que todavía subsista, incluso en las instituciones formadoras de docentes —como son las Escuelas Normales Superiores revisadas en este escrito—, la imagen de un docente carente, desposeído de conocimientos y de un saber propio, que realiza infinidad de actividades en el ámbito escolar. Desde esta perspectiva se construye la imagen de que cualquier persona puede desempeñarse en este “oficio–profesión”, exigiéndosele principalmente como requisito de ingreso una gran vocación; vocación que se asemeja a la de un pastor-educador.*

**Palabras Clave:** maestros y maestras, sujetos carentes, desposeídos de conocimientos, instituciones de formación de docentes.

### Formação de professores: restantes faces do passado e remodelar da profissão docente

• **Resumo:** *Neste artigo, eu tento mostrar que muitos dos estudos realizados sobre o que deveria ser social e de formação de professores no passado, são representações que ainda estão presentes e estão vigentes no*

---

\* El presente artículo surge a raíz del Proyecto “Evaluación de los Programas de Formación Inicial en las Escuelas Normales Superiores”, desarrollado entre Octubre de 2007 a Mayo de 2008, contratado por el Ministerio de Educación Nacional a través de la Red de Universidades del Eje Cafetero, Alma Mater, bajo el contrato 072-2007 para evaluar la calidad de los programas mencionados. Este artículo sintetiza en gran medida parte de los resultados hallados dentro del proceso de evaluación en el proyecto y se constituye en Ponencia Alternativa, requisito para optar a la candidatura doctoral, en la Línea Alternativa de Investigación “Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades”. Esta ponencia fue dirigida por el Doctor Héctor Fabio Ospina, líder del grupo de investigación, Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Cinde-Universidad de Manizales.

\*\* Licenciada en Historia de la Universidad del Valle; Especialista en Educación Sexual de la Universidad San Buenaventura de Cali; Magister en Intervención Educativa y Currículo de la Universidad Complutense de Madrid; Magister en Educación y Desarrollo Humano de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Estudiante de Sexta Cohorte, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: [Heublyn@gmail.com](mailto:Heublyn@gmail.com)

*mundo de hoje, o que implica que ainda existe, mesmo nas instituições de formação de professores, tais como as Escuelas Normales Superiores revistos neste artigo, a imagem de um professor falta, desprovido de conhecimento e do próprio conhecimento, que realiza diversas atividades na escola. A partir desta perspectiva é construída uma imagem de que qualquer pessoa pode servir neste “trabalho-profissão”, exigindo-lhes uma vocação essencialmente como requisito de receita, a vocação que é semelhante à de um pastor-mestre.*

**Palavras-chave:** professores, indivíduos sem, desprovidos de conhecimento, instituições de formação de profesores.

**Training of teachers: faces of the past that remain and reshape the teaching profession.**

• **Abstract:** *In this article I try to show that many of the studies that have been made about the social significance of being a teacher and their training in the past are representations still present in the current world. This implies that still exist, even in teacher training institutes – such as the Escuelas Normales Superiores reviewed in this paper - the image of a teacher who lacks of information, is deprived of own knowledge and performs a variety of activities in the school. From this perspective, the result image is that anyone can play a role in this “job-profession”, having as a primary requirement for admission an enormous vocation, which is similar to that of a pastor-teacher.*

**Keywords:** teachers, subjects lacking, destitute of knowledge, teacher training institutions.

–1. Introducción. –2. Los maestros y maestras, y sus representaciones. 3. El maestro o maestra: un sujeto que debe tener vocación de “pastor”. 4. Planes de estudio cargados de didácticas. 5. Consecuencias. –Lista de referencias.

*Primera versión recibida agosto 25 de 2010; versión final aceptada enero 26 de 2010 (Eds.)*

## 1. Introducción<sup>1</sup>

*“Una tradición anclada en el aprendizaje del oficio de enseñar... [ ]  
Creo que por muchos siglos aún, la escuela con los alumnos y los maestros  
seguirán estando allí donde se genera el espacio institucional para  
la apropiación de la cultura, las prácticas sociales y el conocimiento  
acumulado” (Tezanos, 2006)*

Resulta interesante descubrir que muchos de los análisis realizados sobre la educación, los maestros o maestras y su formación para los siglos XIX e inicios del XX, continúan todavía estando vigentes en los albores del siglo XXI. Indicando esto que muchas estructuras del pasado se imbrican con las nuevas formas que emergen en el presente, recreándose entonces un hoy donde el pasado aún permanece —de múltiples formas o rostros— y se resiste de manera feroz a extinguirse; implicando ello al mismo tiempo, que es un pasado-presente que marca su huella indeleble en la contemporaneidad, que transforma y reconfigura el futuro próximo de ese sujeto que denominamos *maestro* o *maestra*, de su oficio y profesionalización.

Los resultados que sintetizo en el presente artículo son el producto de contrastar o comparar diversos estudios realizados sobre la formación del maestro o maestra y la educación, como son los de Tezanos (2006), Helg (1987), Martínez (en Vasco et al., 2007), Quiceno (2004), Saldarriaga (2003), entre otros, con los resultados empíricos obtenidos en el Proyecto *Evaluación de los Programas de Formación Inicial en las Escuelas Normales Superiores*, dentro del cual se evaluaron 48 programas de formación inicial, de los 137 que existen hoy en el país. El número de programas evaluados, que corresponde al 35% de la totalidad de la población, permite tener una visión bastante cercana o aproximada de las características que revisaremos en el presente artículo, lo que posibilita hablar de tendencias concretas y sistemáticas en los programas de formación de maestros y maestras que existen en estos establecimientos educativos.

---

<sup>1</sup> En el presente artículo, por razones de lectura y eliminación de repeticiones he utilizado de manera sinónima las palabras maestro y maestra, profesor y profesora, docente, o educador y educadora, referidas todas a un sujeto dedicado al oficio de enseñar. No obstante, debo mencionar que históricamente cada uno de estos términos pretende demarcar diferencias entre sujetos de una misma especie o género, asociadas a la jerarquía social, a la complejización académica, o a la división social del trabajo intelectual que ellos y ellas desempeñan, donde la escala más baja corresponde a la de maestro o maestra, vistos como individuos que carecen de grandes conocimientos, de ciencia, que se apoyan férreamente en un método que les permite desempeñar el oficio y siempre enseñan en los primeros años escolares (Ver los trabajos de Olga Lucía Zuluaga y Oscar Saldarriaga). Por el contrario, el término profesor o profesora es asociado más a quienes tienen un conocimiento disciplinar específico y que se desempeñan laboralmente enseñándolo en la educación secundaria o media. El término docente tiene una mayor jerarquía, siendo asociado con frecuencia al ámbito universitario, dándose hoy la diferencia entre docente y docente investigador o investigadora, para señalar que estos últimos son sujetos que no sólo tienen labores de docencia, sino también de investigación. Igualmente, hay que mencionar que, en el campo legislativo y jurídico colombiano, el término genérico para denominar a cualquier persona que se dedique a la enseñanza es el de docente.

Igualmente, debo mencionar que adelanté la evaluación entre los meses de octubre de 2007 y mayo de 2008, la que cubrió todas las Escuelas Normales Superiores a las cuales se les había vencido o estaba próxima a vencerse la acreditación del programa de formación que ofrecen, localizadas en toda la geografía nacional de manera indiscriminada o al azar. Sin embargo, explícitamente debo registrar que los programas evaluados no cumplen con todas las características técnicas o estadísticas de una “muestra”; por tanto no se puede hablar en orden estricto de una muestra absoluta al azar, escalonada o sistemática, debido a que el criterio de selección fundamental era el ya enunciado: vencimiento de la acreditación del programa.

En cuanto a la parte técnica, debo referir que las conclusiones aquí registradas son el fruto de analizar las regularidades, tendencias y afirmaciones que consignaron los pares evaluadores y evaluadoras de los programas (procedimiento similar al que se hace para Educación Superior en las salas Conaces) en el instrumento de recolección de información, denominado también con el nombre “ficha de evaluación”.

Finalmente, antes de comenzar el cotejo de información, es conveniente comentar que a medida que iba avanzando en el proceso de evaluación y conocimiento de los programas de formación inicial que imparten las Escuelas Normales Superiores, fui descubriendo —y comprobando a la vez— que muchos de los roles y situaciones que han tenido y padecido los maestros y maestras en el ejercicio de su profesión u oficio, descritos por los estudiosos y estudiosas de las prácticas pedagógicas, no han sido superados, y se siguen replicando hoy en las instituciones que los forman. Es decir, que después de más de un centenar de años, desde cuando el maestro o maestra surgió como figura pública en nuestro territorio y con todos los avances y desarrollos logrados desde la pedagogía como disciplina fundante, aún encontramos características, rostros y percepciones sociales del pasado, que permean, se replican y definen el quehacer de los sujetos docentes del siglo XXI.

En este orden de ideas, después de encontrar varias coincidencias y regularidades en las evaluaciones realizadas a los programas de formación inicial que imparten las Escuelas Normales Superiores, y analizadas algunas normas vigentes que conducen a la permanencia de ciertas estructuras y figuras del pasado, decidí que los puntos de análisis sobre las que versará este artículo son:

- a. La constante histórica de pensar o creer que ***un sujeto cualquiera puede ser maestro o maestra y al tiempo ser “todero” o “todera”***; es decir, que para ser maestro o maestra, no es imperioso tener unas condiciones académicas necesarias o específicas. Así mismo, la función de la escuela, concretamente en la básica primaria, es tan amplia que el maestro o maestra termina sabiendo de “todo”, porque se desempeña en una variedad de campos disciplinares y conceptuales tan grandes que por lo mismo sabe de “todo” y al mismo tiempo de nada.

- b. ***El maestro o maestra: un sujeto que debe tener vocación de “pastor”***. Parece ser común el asociar la profesión y el ejercicio docente, con la de un pastor-educador, representación social cargada de “religiosidad”, que permite rastrear las concepciones sobre lo que ha sido y hoy se mira como adecuado para ser o desempeñarse como maestro o maestra, influyendo esto de una manera significativa en el momento en que se realiza la selección del personal que ingresa en los programas de formación inicial.
- c. ***Planes de estudio cargados de didácticas***, centrados en el activismo, la didactización del conocimiento y la religiosidad (hecho que con frecuencia se observa en las Escuelas Normales Superiores —ENS— que son dirigidas por comunidades religiosas), donde se observa poca o una mínima conceptualización pedagógica.
- d. ***Consecuencias*** que han traído o pueden traer las acciones anteriores, sobre la “representación social” e “identidad social y colectiva”, de esos sujetos que se dedican al arte de la enseñanza.

## 2. Los maestros y maestras y sus representaciones:

***Un sujeto cualquiera puede ser maestro o maestra  
y al tiempo ser “todero” o “todera”***

Cuando revisamos la literatura de los expertos y expertas que se han dedicado a estudiar la educación en el país, explícitamente la figura del maestro o maestra, encontramos que sus investigaciones nos revelan que desde que este personaje emergió como sujeto público en Colombia —una persona con ninguna o muy pocas fortalezas académicas, intelectuales, pedagógicas o didácticas— ha podido desempeñarse como educador o educadora de la sociedad. Igualmente, sucede y ha sucedido que a los maestros y maestras se les ha asignado infinidad de roles, de acuerdo con las necesidades y prioridades que en dicho momento tiene el Estado o la sociedad, lo que contribuye a debilitar o diluir la identidad y el estatus social de estos sujetos como profesionales.

Así, los historiadores e historiadoras de las prácticas pedagógicas nos muestran una vasta gama de funciones que ha tenido y por las cuales ha caminado este “artífice de hombres” (Vives, 1995). Por ejemplo, en el aparte escrito por Alberto Martínez Boom en el documento “*Base para una política, para la formación de educadores*”, se nos menciona que el maestro o maestra ha sido

(...) poeta, sofista, filósofo, retórico, anciano, cura, instructor, político, institución, didacta, ciudadano, higienizador, artista, psicólogo, pedagogo, Estado, científico, policía, sabio, aplicador del currículo, animador, acompañante, investigador, etc. [...], siendo todo esto una carga histórica que pesa de manera muy fuerte en la actualidad, para la construcción e identidad de un “sujeto potente” (Vasco, Martínez, Vasco & Castro, 2007, p. 11).



En el mismo sentido, pero con una mirada más cercana a los cambios educativos recientes, Saldarriaga (2003) comenta sobre estos *artesanos del saber* que son mujeres y hombres a quienes, por añadidura, “se les ha exigido ser carceleros, paternales guías, minuciosos psicólogos u orientadores profesionales, agentes de bienestar social, sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales” (p. 16). [...] “al maestro, la escuela y al saber pedagógico se les ha ido cargando, una tras otra, la responsabilidad de sanar las desgarraduras que otras instituciones y otros sujetos sociales no han querido, podido o sabido colmar, y ni siquiera apaciguar” (p. 20).

Tal situación nos ubica y remite a preguntarnos por el carácter ontológico del maestro o de la maestra, el cual podemos sintetizar en dos preguntas: ¿quién ha sido el maestro o maestra? y ¿quién podría ser hoy el maestro o maestra?, ubicándonos ello en dos momentos temporales distintos: la primera pregunta en el pasado, y la segunda, que nos sitúa en el presente y futuro, como bien lo señala Alberto Martínez Boom en el documento “*Base para una política, para la formación de educadores*”, donde escribió un aparte en este sentido (Vasco et al., 2007, p.11).

En esta perspectiva, la afirmación “*un sujeto cualquiera puede ser maestro o maestra*” quiere demostrar que esta es una constante histórica que encontramos desde épocas antiguas hasta hoy en Colombia; situación que ha conllevado a que con frecuencia en el sector educativo se realicen reformas que tienen como propósito fundamental lograr que los docentes y las docentes tengan mejor formación o preparación para desempeñar su oficio, elemento que no ha sido exclusivo sólo en nuestro territorio, al menos en períodos remotos<sup>2</sup>.

Algunos estudios pueden dar cuenta de las anteriores afirmaciones en diferentes épocas del país. Por ejemplo, los manuales pestalozzianos publicados hacia la década de 1870, y que fueron muy utilizados en nuestro país para el mismo período, tenían muchos seguidores y seguidoras “porque con un manual de estos y unos pocos años de formación normalista, y muchas veces sin ella, un joven bachiller podía montar y dirigir una escuela en cualquier rincón del país” (Saldarriaga, 2003, p. 76).

Aline Helg, en su libro “La educación en Colombia: 1918-1957”, refiere el retrato de maestras rurales típicas en el año 1938 —realizado por el Director de Instrucción Pública de Antioquia—, las cuales venían de las clases medias

<sup>2</sup> Por ejemplo, Popkewitz (1994), menciona [en relación con la calidad académica de los profesores y profesoras en Estados Unidos] que los primeros reformadores (1830-1860), como Frederick Barnard —el primer Comisario de Educación Nacional—, y Horace Mann —inspector del sistema escolar de Massachusetts—, planteaban que el problema era el de unos individuos profesionales con una preparación inadecuada. Trataron de desarrollar un sistema amplio de asociaciones de adscripción voluntaria, como institutos, liceos y sociedades literarias; de igual modo, a los aspirantes a profesores o a profesoras se les ofrecieron clases, posibilidades de observación de docentes con experiencia y habilidades prácticas. Sin embargo, este mismo autor comenta que durante el siglo XIX y principios del siglo XX se dio la profesionalización de los docentes y las docentes en Estados Unidos, siendo aquella cada vez más exigente, procurando que ellos y ellas alcanzaran no sólo un mayor perfil, sino uno bueno (pp. 83 - 91).

de los pueblos y de las ciudades pequeñas:

Hija de campesinos, o de una familia de pueblo. Hizo uno o dos años en el colegio, donde aprendió a bordar, a hacer dibujos de colores vivos, a recitar el Astete (catecismo), a contar anécdotas de la historia patria, algo de geografía y un poco de aritmética. Como el padre ayudó en unas elecciones al jefe político del pueblo, o desde una familia de persona influyente, obtiene algunas tarjetas de recomendación que se multiplican, memoriales en papel sellado y hasta intervenciones personales y obstinadamente constantes en las oficinas del gobierno. Salen a los parentescos, servicios prestados, compromisos, una gran necesidad y qué sé yo más. Al final obtienen por sorpresa y en gracia a la asiduidad una licencia y después una escuelita muy lejos que con el tiempo y la constancia en la solicitud habrá de acercarse al centro (p. 52).

Más adelante, Helg señala que el oficio de maestra de escuela representaba, para las jóvenes de su clase, la única posibilidad de no ser costurera o entrar a un convento (p. 53). Así mismo, menciona que aunque existía el Decreto 491 de 1904, que exigía en un principio que sólo las personas con un diploma de escuela normal podían ser nombradas como profesores o profesoras, el magisterio estaba al abrigo de la política por intermedio del clientelismo, y como todos los cargos públicos, los empleos docentes se consideraban una parcela del botín del partido vencedor (p. 53).

Pero la falta de conocimientos y las prácticas clientelistas unidas al ejercicio docente no sólo las encontramos hacia 1870, 1904 o 1938, como ya lo señalé, sino que nuevamente aparecen referenciadas por Carlos Eduardo Vasco, a mediados de la década de los 70, cuando afirma que:

El 7 de agosto de 1974 se inauguró el gobierno de Alfonso López Michelsen con vagas promesas electorales de extender la educación pública en todos los niveles, desde la primaria hasta la universidad. Su ministro de Educación, Hernando Durán Dussán, toma la decisión de ampliar a todo el país las tres jornadas escolares que se habían experimentado en algunas capitales. Así se duplica en pocos años la capacidad de recibir más estudiantes sin necesidad de construir nuevos planteles, con sólo el nombramiento de nuevos docentes sin mayores exigencias de formación ni titulación; es decir, con el nombramiento de docentes de dudosa preparación (Vasco et al., 2007, p. 58).

Una revisión de un período de 100 años, con cuatro cortes temporales diferentes, nos muestra la constancia de este suceso: *“un sujeto cualquiera ha podido desempeñarse como un maestro o como una maestra”*; sin embargo es interesante avanzar en el tiempo.

En la actualidad es factible decir que las prácticas clientelistas han disminuido o desaparecido casi de manera absoluta después de la promulgación del nuevo estatuto docente (Decreto 1278 de 2002), que define la evaluación —léase meritocracia— como el único mecanismo para el ingreso a la carrera

docente. Aunque esta decisión me parece categóricamente acertada, ella no resuelve el problema de la calidad en cuanto a la formación de docentes y mucho menos contribuye a la generación de una identidad o respeto por la profesión docente. Pues es justamente este decreto el que fortaleció la decisión expresada en la Ley General, que establece que cualquier profesional que pase los exámenes de ingreso y realice un postgrado en educación —que no significa pedagogía y didáctica— o un programa de pedagogía de un año, puede desempeñarse como docente (Decreto 1278, Artículo 12, párrafo 1). En últimas, cualquiera puede aspirar a ser docente.

Hoy, en pleno siglo XXI, con los desarrollos alcanzados en la pedagogía y la didáctica, el mensaje que se refleja en el contexto social es que la fuerza de la pedagogía y la didáctica es tan mínima, que en un año se puede suplir, y cualquier profesional puede ser docente. Es así como encontramos ingenieros, abogados, arquitectos, entre otros, impartiendo a niños y niñas de la educación básica en todas las áreas fundamentales establecidas en la Ley General de Educación.

Pero adicionalmente a las realidades que configura la normatividad vigente, debe unírsele que las prácticas educativas que se realizan al interior de las ENS, y entre éstas con algunas universidades o programas en Educación que ellas imparten, decididamente contribuyen a que se perpetúen realidades de la antigüedad: seguir contando con docentes que no tienen las mejores calidades académicas, deficiente formación, ausencia de criterios para la selección de los futuros docentes en los programas de formación inicial, y prácticas poco ortodoxas en cuanto a calidad de los programas. En otras palabras, los formadores de maestros o profesores, que deberían ser los más interesados en procurar un mejor estatuto o condición social para el colectivo docente y su profesionalismo —basados en términos estrictos de calidad—, tampoco hacen mucho para dirigirse hacia este norte.

La evaluación que se realizó a los programas de formación de las ENS por parte de los pares académicos, arrojó que todas las instituciones cuentan con mecanismos para la selección de estudiantes en el ciclo complementario, los cuales son conocidos casi siempre por la comunidad educativa. Sin embargo, éstos eran disímiles y con frecuencia no asociados a la calidad académica de los aspirantes. Fue reiterativo encontrar que los criterios de selección eran *“haber tenido buena conducta durante el colegio, tener vocación y presentar entrevista”* (este último punto se encontró en instituciones donde existía tal requisito: 8 de 48)<sup>3</sup>. El puntaje en los exámenes de Estado muy pocas veces es contemplado, y donde existía *“no era un factor determinante o tenido en cuenta entre los criterios básicos de selección”*. Incluso, algunas de las instituciones evaluadas explicitaron que *“admiten a todos los estudiantes que*

<sup>3</sup> Para que se tenga una idea más precisa de los criterios tan disímiles y tan poco relacionados con el campo académico, se encontró que en una ENS, es requisito para ingresar al programa de formación ser soltero o casado; no puede ingresar nadie que tenga unión libre. Afortunadamente este es sólo un caso.

*hayan cursado la media y deseen entrar al ciclo”* (Castro & Aguirre, 2008).

La inexistencia —prácticamente— de criterios de selección académica para ingresar al programa, conlleva a que los estudiantes y las estudiantes que no tienen buenos resultados en las pruebas del Examen de Estado (o Icfes) o que no pueden ingresar a la universidad a carreras diferentes de las relacionadas con la docencia, son quienes optan por ingresar al programa de formación inicial<sup>4</sup>. En otras palabras, la adopción de la profesión de docente es, en muchos casos y con frecuencia, la última opción que toman los bachilleres y las bachilleras para acceder a un oficio profesionalizante<sup>5</sup>.

Al respecto cito los siguientes ejemplos, extraídos de las fichas de evaluación y consignados por los pares evaluadores y evaluadoras, donde se reseña y demuestra que al parecer un porcentaje no muy alto de estudiantes hace su tránsito de la educación media hacia el ciclo complementario en las ENS:

*Se puede detectar que el 35% de los estudiantes que culminan undécimo grado continúan el ciclo complementario.*

**ENS, Barrancabermeja**

*Tengo entendido que algunos egresados siendo de la Normal se han orientado al tema agropecuario en universidades capitales: ingeniería forestal, veterinaria. (Padre de familia)*

**ENS, Málaga**

*En el análisis de permanencia, promoción y seguimiento a egresados, (de información recolectada en los diálogos con los diferentes estamentos) se detectó que de 125 estudiantes promedio que egresan del grado 11 cada año, 35 en promedio continúan en el ciclo y el resto (entre 80 - 85 estudiantes) ingresan a educación superior para continuar sus estudios en carreras administrativas, derecho, comunicación.*

**ENS, Cúcuta**

*Después de haber tenido un receso en el año 2004 con solo 6 estudiantes graduados del Ciclo Complementario, se tuvo un aumento considerable en la demanda de cupos y es así como en el año 2005 se graduaron 16 y en 2007 se graduaron 10 estudiantes.*

**ENS, Zarzal**

*Todos los estudiantes del grado once ingresan al Ciclo Complementario. Por ello el semestre I cuenta con 77 estudiantes, pero para los semestres siguientes, se va presentando una alta deserción. En muchos casos porque no tienen con qué pagar el semestre. Además de las razones económicas, el contexto es habitado por todas las expresiones del conflicto armado.*

**ENS, Barbacoas**

<sup>4</sup> Cuatro proyectos de investigación financiados por el MEN entre el 2007 y 2008 y adelantados en ENS documentan esta situación: Alta deserción del programa en grado décimo. Asimismo, los pares académicos registraron situaciones: donde en el C. C. se reciben a todos los estudiantes que deseen ingresar al ciclo complementario; y programas con 6 y 10 estudiantes.

<sup>5</sup> En una entrevista realizada durante el proceso de validación y pilotaje del instrumento o ficha de evaluación, una estudiante del ciclo afirmaba: “uno estudia el ciclo complementario, porque aquí no hay nada más que hacer; además porque con ese trabajo uno luego puede estudiar la carrera que a uno no le guste” (MEN, 2008, Evaluación ENS de Nocaíma).

Pero esta situación no sólo se focaliza en el ámbito de las ENS o en las instituciones evaluadas, toda vez que es bastante conocido en el medio que a las carreras de licenciaturas en las universidades ingresan los estudiantes o las estudiantes de más bajos promedios académicos y donde se entra por segunda opción. Así, quien quería ser médico o médica, termina siendo biólogo o bióloga; la ingeniera, matemática; el psicólogo, educador especial, por nombrar algunos casos.

Otra situación que se detectó a través de la evaluación, relacionada con la calidad y formación de los maestros y maestras que salen anualmente en el país, corresponde a los convenios que se firman entre ENS e Instituciones de Educación Superior (IES) para continuar con los estudios superiores. Situación que se refiere a todas las ENS existentes en el país, porque suscriben por ley convenios con una institución de educación superior —frecuentemente las ENS suscriben varios convenios con diferentes IES— donde establecen que los estudiantes y las estudiantes que se gradúan del ciclo complementario, pueden ingresar de manera directa a una licenciatura (u otra carrera en algunos casos), como mínimo en quinto semestre, y en otras universidades hasta séptimo semestre<sup>6</sup>. Esto quiere decir que al cursar el ciclo complementario, aquellos o aquellas estudiantes que no habían podido ingresar a la universidad de manera directa, logran hacerlo sin ningún control y además son recibidos en algunos casos hasta en séptimo semestre, convirtiéndose en licenciados en un tiempo promedio de un año y medio máximo, cuando la licenciatura dura ocho semestres.

Adicionalmente, debo añadir que la alerta no corresponde sólo a que se ingrese a un determinado semestre u otro, sino que se están haciendo validaciones en una amplia gama de carreras, que no necesariamente deben tener mallas curriculares iguales o muy semejantes a las de los Ciclos Complementarios, que se supone tienen un énfasis específico en determinada área del conocimiento en el que forman a sus estudiantes; además de tener el programa una función exclusiva: *formar docentes*.

Sin embargo, varias de estas instituciones hacen convenios para que a sus egresados y egresadas se les acepte en carreras como psicología, sistemas y contabilidad, educación especial, sicología y pedagogía o diversas carreras técnicas con el SENA. Algunos ejemplos de ello, son los siguientes casos relatados por los pares en las fichas de evaluación:

---

<sup>6</sup> Esta es una interpretación bastante laxa del Decreto 3012 de 1997, el cual dice que se **podrá** dar entre la IES y la ENS un reconocimiento de *saberes*, *pero nunca se habla de una homologación o convalidación*, que es lo que en la realidad sucede. Situación bastante irresponsable, pues se da homologación sobre el plan de estudios que se imparte en los grados 10 y 11 de las ENS, pues sólo así es posible ingresar a VII semestre, después de haber cursado sólo cuatro semestres en el ciclo complementario.

**ENS. Soacha – énfasis L. Castellana:**

La Escuela Normal ha establecido convenio con cuatro universidades y en cada una de ellas se hace el proceso de convalidación y reconocimiento de saberes a través de la figura de transferencia u homologación. Los reconocimientos que se han hecho en el ingreso de las normalistas hasta hoy son:

**Universidad Pedagógica**

**Facultad de educación.**

Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Español e inglés-Español y Lenguas Extranjeras. Se homologan 10 créditos.

Programa licenciatura en Ciencias Sociales: Se homologan 24 créditos

**Facultad de Humanidades**

Programa educación especial Se homologan 20 créditos

Programa Psicología y Pedagogía Se homologan 63 créditos.

**Continuación ENS. Soacha:**

**Universidad Javeriana**

Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Se homologan 50 créditos

**Universidad Gran Colombia**

Transferencia a quinto semestre en el programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en otros programas depende del estudio de homologación de cada uno.

**Universidad Monserrate**

Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Se homologan 70 créditos"

**ENS. Marquetalia – énfasis L. Castellana.**

**Universidad de Manizales**

Homologación de estudios para ingresar a Educación especial, psicología, y preescolar. (Los estudiantes egresados del ciclo complementario ingresan a quinto semestre)

**Universidad de Caldas**

Homologación de estudios para ingresar al programa de Artes Escénicas.

**Universidad fundación Luis Amigó**

Homologación de estudios para licenciatura en básica primaria énfasis en matemáticas (los egresados del Ciclo ingresan al sexto semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas).

**Cinoc**

Homologación de estudios para una carrera técnica en sistemas y contabilidad (bachilleres y ciclo)

**Sena:** Cursos complementarios en tecnología, competencias laborales, diseño en screem. Al final los pares sostienen: Las interacciones realizadas durante la visita con padres, egresados, estudiantes, directivos y maestros demostraron que hay satisfacción con los convenios existentes y se hace uso adecuado de los mismos.

**ENS. Sopetrán – énfasis C. Naturales.**

**Universidad de San Buenaventura\***

Es la encargada del acompañamiento en las actividades académicas y de desempeño en el Ciclo Complementario, por esta razón los estudiantes que quieren continuar la licenciatura en esta misma Universidad, son recibidos en el séptimo semestre, sin embargo, es importante aclarar que en la reunión con estudiantes en la fecha anteriormente citada, se nota la preocupación por cuanto la Universidad está estudiando la posibilidad de recibirlos en adelante en el quinto semestre en programas de diez semestres, lógicamente de licenciatura.

**\*Sin énfasis en C. Naturales**

Toda esta situación lleva a pensar sobre lo que significa ser docente, incluso en las mismas instituciones formadoras (IES y ENS), y la representación social que al respecto se tiene, pues con estas prácticas, se subvalora la profesión de los maestros y maestras, porque parece que lo que se estudia es tan genérico que sirve para desempeñarse en muchas cosas; la especialidad y la esencia de ser docente se pierde y parece no servir de nada, pues al final vale o da lo mismo ser psicóloga o contador. ¿Cómo es posible que se hagan esfuerzos académicos, que el Estado invierta cuantiosos recursos para formar profesionales en el campo de la pedagogía, pero que a su vez, desde algunas ENS se les impulse a seguir profesionalmente en otros campos?, ¿para qué, entonces, se tiene un programa de formación de maestros y maestras?

Los aspectos antes mencionados, también es posible unirlos con la idea de un maestro “todero” o maestra “todera”<sup>7</sup>. Pedagógica y didácticamente se ha considerado un avance la adopción, tanto para las licenciaturas de Educación Básica como en los ciclos complementarios, una formación que privilegia o hace énfasis en un área o campo del conocimiento. Es decir, superar la imagen e idea antigua de un maestro “todero” o maestra “todera”, que sabía de todas las materias y las impartía; un maestro o maestra que al final sabía de “mucho” y al mismo tiempo de nada, pues sus fortalezas conceptuales y disciplinares resultan bastante generales hoy y fácilmente quedan rezagadas en la llamada era del conocimiento. Así mismo, el avance en el conocimiento actual exige que cada vez las personas tengan mayor suficiencia, experticia y solidez conceptual, especialmente si se es un maestro o una maestra, así sea en los grados inferiores. Por ejemplo, un maestro o maestra de básica primaria debería tener clara la diferencia entre herencia y genética para orientar e informar mejor a sus estudiantes. Adicionalmente, numerosas investigaciones en el campo de la educación, han demostrado que tanto las áreas como los niveles de desarrollo y cognición requieren una experticia para lograr aprendizajes mejores.

Todas estas fueron las ideas que estuvieron detrás de las reformas y exigencias normativas tanto para las licenciaturas en educación básica, como para las Escuelas Normales Superiores. No obstante, con esta visión antiquísima de “todero”, se sigue formando a los futuros y futuras docentes y, además, así sigue mirándose desde el Estado a los maestros y maestras que laboran en los grados inferiores, toda vez que los nombramientos para los docentes y las docentes que se desempeñarán en la básica primaria exigen que se asuma un grado específico en la totalidad de sus áreas curriculares. Tampoco se observa una defensa por la experticia y la solidez conceptual disciplinar en

---

<sup>7</sup> La denominación de maestro “todero” o maestra “todera” que se desempeña en Colombia en la básica primaria, ha sido creada en oposición a la noción de docente experto o experta. Llamado experto o experta por poseer un saber disciplinar y una didáctica para el mismo, antagonista de un sujeto que aprende o tiene como formación generalidades disciplinares (“aprende” de todas un poquito) y enseñante de un sinnúmero de áreas o asignaturas en el ámbito escolar, en las cuales por supuesto no ha sido formado y carece de rigor conceptual. Es decir, como se dice coloquialmente, que tiene y enseña un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad.



el movimiento sindical docente, pues las reivindicaciones no pasan del plano salarial u horas de trabajo, y no se lee nunca en dichos pliegos de peticiones una solicitud por guardar y conservar en el plano laboral la especificidad en la que se les formó, cuando se les asigne su desempeño en cualquier nivel de la educación.

Pero el énfasis tanto en las facultades como en las ENS, en muchas ocasiones se había vuelto un comodín, porque en la realidad no se contemplaba para el ingreso o se continuaba con él, cuando los egresados y egresadas del ciclo complementario ingresaban a las licenciaturas de educación superior. Un ejemplo de tal situación se detectó desde el momento del pilotaje a la ficha de evaluación; la institución visitada tenía énfasis en informática y el convenio suscrito lo hacía con una institución que le ofrecía un programa de licenciatura en educación física. Otras situaciones similares fueron citadas en las páginas 12 y 13, donde se encuentran instituciones con énfasis en lengua castellana o ciencias naturales que tienen convenios, y en virtud de ellos, sus estudiantes ingresan a pregrados de naturaleza conceptual diferente, así éstos sean en educación.

Debido a esta situación y a la realidad laboral de los docentes y las docentes de básica primaria, muchos abogan por la eliminación de los énfasis en las ENS. Incluso al interior de estas mismas instituciones, algunos piensan que esto es un error conceptual y que no es conveniente para su quehacer, reforzando ello la postura que mantiene vigente la representación social y real de un maestro o maestra “todero”.

Estratégica y pedagógicamente, en aras de la calidad, es más conveniente formar docentes expertos o expertas y profesionales que conozcan y manejen de manera sólida los conceptos disciplinares fundamentales de un campo o área del conocimiento, como sus didácticas, que continuar formando profesores y profesoras con gran activismo y recursividad, pero conceptualmente débiles. Existe menos probabilidad de ser bueno y excelente en todo, que conocer, estudiar y reflexionar sobre un campo específico.

### **3. El maestro o maestra: un sujeto con vocación de “pastor- educador”**

A medida que se lee a los expertos y expertas, queda la sensación de que la figura del maestro o maestra “pastor - educador” hace parte del pasado, que es una imagen que pertenece a la antigüedad remota y que ya no existe, especialmente si se tiene en cuenta la época en la que este “perfil” ha sido localizado por parte de los estudiosos y estudiosas: fines del siglo XIX.

Sustentando su pertenencia a un período anterior al de la Regeneración, Saldarriga (2003) señala que la imagen pastoral educativa comenzaba a convivir con unas nuevas que emergían, cuando sostiene que al interior de la pedagogía católica se daban nuevas dislocaciones entre teoría y práctica donde surgían unas nociones cada vez más psicologizadas y sociologizadas de

la subjetividad, con la permanencia de unos fines pastorales y educativos aún dogmáticos y heterónomos, correspondiendo esto al lento desmoronamiento del catolicismo contrarreformado.

Igualmente, coadyuva a afianzar esta idea de pasado el hecho de que el Estado y las sociedades contemporáneas (modernidad para unos o postmodernidad para otros), exigen y esperan de un maestro o de una maestra acciones muy concretas y específicas en cuanto a formación y ejercicio profesional, entre otras: ser un buen planificador, organizador y aplicador de currículo (Martínez, Noguera & Castro, 2003); ser un sujeto investigador e intelectual que reflexione sobre su práctica pedagógica (Apple, 1983; Liston & Zeichner 1994); ser experto o experta en la pedagogía, la didáctica y la enseñanza, preocupado porque sus alumnos y alumnas desarrollen competencias, habilidades y destrezas (MEN, 2007); asimismo, debe ser un individuo “facilitador de aprendizajes” o “creador de ambientes de aula” (MEN, 2007). Incluso, hay que mencionar que los mismos docentes tienden a identificarse y a reconocerse de ésta manera en la actualidad. En otras palabras, como ya lo había señalado algunas cuartillas antes, la sociedad actual espera todo lo antes descrito de un maestro o de una maestra, y además, que solucione muchos de los problemas sociales y de salud que enfrentamos hoy.

No obstante, al revisar las evaluaciones realizadas por los pares académicos en los programas de formación inicial de las ENS, reaparecen en la mente muchos de los estereotipos descritos para el pasado, diciéndonos que ellos aún están vigentes, emergen y reconfiguran el rostro de los sujetos docentes del presente y por ende del futuro, toda vez que en ellos y con ellos, se están formando estos aprendices del oficio de la enseñanza.

Así entonces, me concentraré exclusivamente en la figura vocacional del “maestro o maestra pastor educador” debido no sólo a que es una de las más antiguas, si no porque posiblemente es la que encuentro con mayor presencia hoy, al menos en las ENS evaluadas. Igualmente, porque es un elemento determinante en las instituciones dirigidas por comunidades religiosas, que son más de la cuarta parte de la totalidad de las ENS, que redefinen en buena medida el “ser maestro o maestra hoy” y la forma como ellos y ellas ejercen su profesión.

Rastreando en la historia esta “figura de maestro”, Martínez Boom menciona que desde las primeras épocas en que se instauró la escuela y surgió el maestro como figura pública, lo fundamental no era su saber o la competencia suya en el campo de la enseñanza, la pedagogía o la educación, si no que su principal característica y valor radicaba en su “virtuosidad” y vocación... [También señala] que al maestro se le sancionaba más su condición de virtuoso que de erudito (Vasco et al. 2007).

Admirablemente, la situación antes descrita continúa en buena medida estando latente en los programas que se imparten en las ENS. Como ya lo mencioné, la erudición y solidez académica no son requisitos importantes o fundamentales para la selección de un futuro profesor o profesora, pero

en cambio sí lo son: tener vocación, haber tenido buena conducta o buen comportamiento en el colegio, ser responsable y haber demostrado compromiso en las actividades concernientes al campo de la educación. En otras palabras, en la actualidad como en otrora, es un cúmulo de virtudes las que definen y constituyen la imagen de lo que es ser un buen maestro o una buena maestra.

La **vocación** en los maestros y maestras es un elemento central que merece ser analizada, debido a que es una representación social que ha sido ejemplificada, asociada y vista durante casi 200 años. La figura del maestro y su actividad, implica servicio a los demás, abnegación, renunciaciones, sacrificio, resistencia y resignación. Imagen que ha sido construida al lado y en unión de lo religioso, de lo católico, pero que hoy no es exclusiva de los colegios con orientación religiosa, porque se encontró como criterio de selección en todas las ENS evaluadas<sup>8</sup>.

La unión, mezcla, fusión o sinonimia entre **vocación, pastor de “rebaño”, religión, maestro o maestra y educador o educadora**, fue registrada de manera magistral por los pares académicos en las fichas de evaluación, cuando mencionaban que varias de las ENS, de carácter público u oficiales, que son dirigidas por comunidades religiosas católicas, tiene como **misión institucional** formar a sujetos que sean buenos cristianos, católicos y educadores pastores<sup>9</sup>. Es decir, que su misión no es procurar buenos profesores y profesoras, sino alcanzar los aspectos ya mencionados, elementos que a mi juicio no necesariamente son las condiciones constitutivas o *per se* de un buen profesor o profesora, especialmente si se promueven desde colegios de orden estatal y en un país que constitucionalmente tiene instituida la libertad religiosa.

Otros hechos que refuerzan la visión de un maestro o maestra pastor educador, es que parte de la proyección social que realiza el colectivo de estudiantes y futuros docentes de las escuelas normales superiores, está encaminada a realizar actividades como catequesis, evangelización, preparación para primeras comuniones, participación en grupos de oración e incluso ayudantías en actos religiosos como misas. Unos ejemplos que ratifican lo expresado son:

<sup>8</sup> Es probable que esta situación se deba a que muchas de las instituciones que hoy son laicas, anteriormente fueron dirigidas por comunidades religiosas, conservando aún muchas de sus estructuras conceptuales y misionales.

<sup>9</sup> Es importante mencionar que en la actualidad varios teóricos han comenzado a acuñar el concepto de vocación desde la civilidad, que es otra dimensión no asociada de manera precisa o exacta al contexto religioso como tradicionalmente se ha entendido (un llamado divino, que hace referencia a su raíz latina de *vocare*: que es un “llamado” externo al sujeto). Esta nueva mirada sobre el concepto hace referencia a la vocación humana como decisión y opción de vivir la vida de una determinada manera; como opción y decisión por un campo determinado del conocimiento, la ciencia, las artes o las profesiones, implicando ello un compromiso de vida. En ese sentido decimos que una persona tiene vocación de pintor, de médico o de político, cuando realiza su trabajo con gusto, con creatividad, con competencia y responsabilidad. No obstante, esta no es la dimensión adoptada por las ENS, como se puede sustentar claramente a partir de los registros que realizaron los pares académicos.

*El núcleo Pastoral Educativa está integrado por estudiantes. Ayuda a familias necesitadas, a abuelitos, a actividades de formación espiritual en veredas, y a niños pobres. Con este proyecto se adelanta una formación evangelizadora. La evangelización es un pilar de la filosofía Amigoniana. La Catequesis es un proyecto importante que se orienta a niños para primera comunión y es impartido por los alumnos de 11. Contribuyen a la preparación de las misas.*

*En dicho proyecto también colabora el personal administrativo. La comunidad educativa conoce los núcleos de la Proyección social de la ENSAS. Muchos de sus integrantes pertenecen a los grupos de catequesis y extienden sus actividades en el municipio y en varias veredas. Otros pertenecen al grupo de "laicos amigonianos": allí se adelanta capacitación humana y formación cristiana.*

**ENS, Puente Nacional**

*Dentro de los proyectos desarrollados a la fecha, se encuentran: Oratorio Domingo Savio, oratorio del Corazón de María, estos proyectos van dirigidos a: población vulnerable, población con experiencias de calle, adultos y adultos mayores, para un total aproximado de 450 personas beneficiadas. Otro proyecto es la propuesta Pastoral Salesiana. Hay un gran compromiso social desde las prácticas en las que dan testimonio de toda su filosofía cristiana y que proyectan desde los lineamientos pedagógicos de la formación como educadores.*

**ENS, Soacha**

*Los Programas y proyectos que contribuyen al desarrollo de un compromiso social en el estudiante se relacionan con: El Desarrollo del liderazgo infantil (infancia misionera), internado para niñas y jóvenes de lugares distantes de Granada, oratorio salesiano (festivo).*

*La ENS María Auxiliadora de Granada, fundamenta su propuesta pedagógica en los principios del Sistema Preventivo, cuya finalidad es la formación integral del estudiante. Optaron por este modelo que conjuga lo específicamente salesiano y los aportes de la escuela activa. Lo denominan "PREVENTIVO – SOCIAL - COGNITIVO" y tiene como meta la "Formación de buenos cristianos y honestos ciudadanos".*

*La CAPILLA, puesta en el ambiente salesiano en un lugar central de tal forma que permita a todo estudiante acercarse a la vida sacramental con el objetivo de fortalecer el crecimiento espiritual elemento fundamental en la formación integral de la persona. Los estudiantes tienen disponibilidad para conocer los documentos salesianos atinentes a su misión de educador pastor.*

**ENS, Granada -Meta**

*Hay proyección social con la parroquia, por medio de la infancia misionera.*

**ENS, Marquetalia**

*Su enfoque pedagógico: Una perspectiva humanista, apoyada en los principios de la pedagogía de Don Bosco, especialmente referido a la prevención, la cual asume tres componentes: razón, religión y amabilidad. En este sentido, logramos identificar en la propuesta la manera cómo estos componentes logran ubicarse en la propuesta curricular desde preescolar hasta el ciclo complementario.*

*En cuanto a formación espiritual*

*Sobre la pastoral desde la diócesis de Santa Marta se valora la presencia de esta institución y por su carácter oficial, público, pero con un énfasis muy marcado de la comunidad salesiana. El apoyo de la normal es incondicional, se siente su trabajo en las comunidades parroquiales, cuando las niñas, los padres, las exalumnas juegan un papel importante en cuanto a la misma vida pastoral de muchas comunidades. Son personas que llegan con un alto compromiso de iglesia, alta formación pastoral, se ve entusiasmo y alegría de sus acciones. Señala un representante de la Diócesis que el ciclo complementario fortaleció mucho más ese trabajo.*

**ENS, Santa Marta.**

*La formación es exigente no solo por lo pedagógico, pues las alumnas se vinculan a programas de pastoral, de catequesis y de trabajo social.*

**ENS, Puente Nacional.**

Adicionalmente, debo mencionar que sin autorización ministerial, cinco ENS abrieron e imparten programas de formación inicial con énfasis en educación religiosa, dedicando mayor intensidad horaria a las asignaturas relacionadas con la religión y dejando con un buen rezago a las otras áreas en las cuales también deben desempeñarse sus futuros y futuras docentes.

Al finalizar este punto, hay que decir que es claro que las instituciones y comunidades educativas tienen total libertad y autonomía para plantear y desarrollar su proyecto educativo, y que las ENS evaluadas cuentan con la aceptación del mismo por parte de las secretarías de educación; empero, no dejan de llamar la atención los aspectos antes mencionados, especialmente cuando surgen como preguntas de reflexión las siguientes: ¿los objetivos del Estado Colombiano, al invertir y direccionar sus recursos para la formación de docentes, son los mismos o semejantes a los que plantean las comunidades religiosas que están formando los nuevos docentes?; ¿qué tan pertinente es que sigamos formando maestros y maestras dentro de estas concepciones, teniendo en cuenta las necesidades del contexto y del país, especialmente cuando hablamos de recursos públicos?

Hay que aclarar que estas preguntas no deben ser interpretadas como críticas o ataques a las escuelas normales superiores o a las comunidades religiosas; sencillamente deben ser interpretadas como lo que son: reflexiones para un Estado que legisla, que orienta la educación y que debe estar interesado en adelantar políticas públicas que conduzcan a la calidad de la educación.

#### **4. Planes de estudio cargados de didácticas**

Otro aspecto que me llamó bastante la atención, y que remite al pasado, fue encontrar en las evaluaciones de los programas de formación inicial, la constante referencia a los métodos de enseñanza en los planes curriculares, es decir, a las didácticas.

Alberto Martínez sostiene que después de constituirse la escuela pública, el maestro o maestra pasó a ser el centro de ella, y por tanto, pasó a ser un sujeto de controles. Un individuo al cual se le preguntaba por cómo lo hace y que tiene que dar cuenta de cómo enseña y si enseña uniformemente; en otras palabras, se le pregunta por su método. (Vasco et al., 2007).

Las Escuelas Normales que “tienen su origen en la norma”, surgieron con la intención de normalizar (igualar, homogeneizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y pautar) a los maestros y maestras, quienes después iban a formar a otros sujetos. De esta manera, se creía que era posible garantizar una formación igual para todos (Herrera y Low, citado por Martínez, en Vasco et al., 2007). En consecuencia, la preocupación de la Normal era la de dotar al maestro o maestra de un método particular, que fuera útil al Estado para educar a la población.

En ese sentido y casi que de manera invariante —como hace casi 200 años—, las normales están más preocupadas por los métodos que por la reflexión

pedagógica. Los planes de estudio o planes curriculares enviados por las ENS para el proceso de evaluación, claramente muestran la fuerte intensidad horaria dedicada a las didácticas de cada una de las áreas fundamentales definidas por la Ley 115, y en menor medida aparecen dentro del horario asignaturas dedicadas a la reflexión del quehacer docente, es decir, a la pedagogía.

Puede decirse que después de haber revisado las 48 mallas curriculares correspondientes a las escuelas normales superiores evaluadas, se determinó que casi un 70% en promedio lo constituyen las asignaturas y el número de horas dedicadas a las popularmente llamadas “didácticas”. El 30% restante es variable, y está representado de acuerdo con el énfasis y enfoque que la institución educativa tenga.

Del mismo modo, se percibe un gran activismo y una preocupación alta sobre el qué hacer y el cómo hacer las cosas; pero no del por qué hacerlo, el sentido de hacerlo o las razones que conducen a un sujeto que supuestamente está formado en el campo, a optar por una u otra posición. Esta afirmación no solamente sale de analizar los horarios, sino de revisar de manera cuidadosa las valoraciones y conceptualizaciones que los pares académicos hicieron sobre los proyectos educativos institucionales, conocidos popularmente con el nombre de PEI.

Aquí cabe recordar lo que plantea Zuluaga (1999), cuando se refiere a que hay dos sujetos de la enseñanza: uno que no es reconocido por el método, sino por el saber que transmite, por sus conocimientos (el “profesor” o “profesora”, que puede ser de matemáticas, de ciencias etc.). El otro, un sujeto que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método de enseñanza (el maestro o maestra), el cual aborda el ejercicio de su saber desde lo instrumental, y entre más desarraigado esté de su saber en la sociedad y en la cultura, más se enfatizará en su método.

En este sentido, sería recomendable y deseable que las fortalezas para la formación docente estuvieran también centradas en la reflexión teórica y conceptual de las disciplinas, de los conceptos de éstas, del ejercicio de la enseñanza y no sólo en el activismo de cómo hacer más fácil o más lúdico el conocimiento en el aula. Pues pareciera que el maestro o maestra adquiere un papel de facilitador, recreacionista u orientador, como hoy constantemente se le denomina o se autodenomina, y no como lo que debería ser: un provocador de conocimiento, de preguntas, de búsquedas continuas; un sujeto que plantea retos altos y constantes en grado de dificultad a sus estudiantes, para jalonar procesos cognitivos mayores y productivos en el campo del conocimiento.

## 5. Consecuencias

Antes de finalizar este artículo, es imposible retraerme de analizar las consecuencias de que en la actualidad subsistan rostros del pasado que reconfiguran la “representación social” e “identidad social y colectiva”, de esos sujetos que llamamos maestros o maestras.

El hecho de pensar o creer que *un sujeto cualquiera* puede ser un maestro o una maestra, y que su oficio requiere tan poca experticia que termina realizándolo cualquier sujeto, que además hace infinidad de prácticas y labores que lo convierten en un “todero” o “todera”, siguen reafirmando esa imagen de un profesional subalterno, fracasado, desposeído de conocimiento, con poca solidez conceptual, que es necesario formar o capacitar para que mejore sus prácticas educativas. Razones todas que no sólo conllevan a la degradación de la figura del maestro o maestra, sino por las cuales se justifica que se le pague mal.

Estas actitudes, cuando son aisladas, apenas si tienen significación; pero cuando son sistemáticas, construidas casi a lo largo de 200 años, se acumulan e influyen sobre la imagen que el profesor o profesora tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodepreciación del yo, que, según parece, es lo que logra este andamiaje discursivo empeñado en reconocerlo sólo como sujeto carente (Tedesco, 1995).

Su origen humilde, unido al de la vocación, la figura de pastor educador replicando un método para enseñar, también contribuyen a mostrar al maestro o maestra como un sujeto intelectual, cultural, social y políticamente impedido, dándole el carácter de funcionario de segundo orden, sin iniciativa, inventiva o voluntad, que adicionalmente, debido a la poca credibilidad y confianza que genera su acción como profesional, termina con poca o ninguna decisión sobre su acción pedagógica tanto en su quehacer diario, como en el aula.

En relación con la misión o apostolado de la profesión docente, Saldarriaga (2003) comenta:

Es cierto que esta exigencia de sacrificio al maestro, ha sido justamente combatido por el magisterio desde el punto de vista gremial y de su estatuto como hombre público, en tanto la concepción de “apostolado” ha servido no sólo a su explotación económica, sino que ha sido —incluso hasta hoy bajo formas laicas y científicas— el instrumento de sujetamiento político, y el sustento del mecanismo que lo convierte en chivo expiatorio de las impotencias sociales (p. 108).

### Lista de referencias

- Apple, M. (1983). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Castro, H. & Aguirre, E. (2008). *Evaluación Externa de las Escuelas Normales Superiores. Informe final*. Bogotá, D. C.: Documento de circulación interna.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley General de Educación. Bogotá, D. C.: Diario Oficial.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia: 1918 - 1957*. Bogotá, D. C.: Plaza & Janés.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1994). *Formación del profesorado y condiciones*



- sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, A., Noguera, C. & Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2a. ed.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278: Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Perfil docente*. Documento de circulación interna. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Informe de las Fichas de Evaluación*. Documento de circulación interna. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900 – 1935*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2a. ed.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vasco, C., Martínez, A., Vasco, E. & Castro, H. (2007). *Base para una política, para la formación de educadores*. Documento de circulación interna. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional-Universidad del Valle.
- Vives, J. (1995). *Diálogos Sobre la Educación*. Barcelona: Altaya.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá, D. C.: Editorial Universidad de Antioquia/ Anthropos / Siglo de Hombre Editores.

---

#### Referencia:

Heublyn Castro V., "Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 557-576.  
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---

## Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina\*

**Alejandro H. Del Valle\*\***

Docente e investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

• **Resumen:** En el presente artículo analizo las características que posee el gasto social en educación, la cobertura y el impacto distributivo de la inversión en esta área en 14 países del continente y argumento que, actualmente, los procesos de estratificación de los servicios educativos dan lugar a la emergencia de nuevos patrones de desigualdad y fragmentación social que se expresan como segregación de beneficios. La conclusión a la que arribo es que la educación no produce, necesariamente, una mayor movilidad social ya que los niveles educativos no garantizan por sí mismos una movilidad intergeneracional debido al más lento crecimiento de las oportunidades ocupacionales respecto de los niveles educativos alcanzados por la mayoría

**Palabras Clave:** Bienestar, sistema educativo, Estado social.

### Produtividade, estratificação e serviços educativos na America Latina

• **Resumo:** No presente artigo analiso as características do gasto social em educação, a cobertura e o impacto de distribuição do investimento nesta área em 14 países do continente e, eu argumento que atualmente, os processos de estratificação destes serviços educativos dão lugar ao surgimento de novos padrões de desigualdade e fragmentação social que se expressam tais como a segregação de benefícios. A conclusão que eu chego é que, a educação não produz, necessariamente, uma maior mobilidade social já que os níveis educativos não garantem por si só uma movimentação integracional devido ao mais lento crescimento das oportunidades ocupacionais concernentes aos níveis educativos alcançados pela maioria.

\* El presente artículo ha sido realizado en el marco del Proyecto de investigación: Estado, Mercado y sistemas de bienestar financiado por el Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación y radicado en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Deseo agradecer a Nora Britos por los comentarios y sugerencias al borrador de este artículo. El artículo se encuentra en el marco del proyecto de investigación Estado, Economía y sistema de bienestar, Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, financiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación - Fecha de inicio 1/1/09 y finaliza el 31/12/2010. El código de subsidio es SAL 070/09 cod 15/1065.

\*\* Doctor en Sociología. Correo electrónico: [ajax@speedy.com.ar](mailto:ajax@speedy.com.ar)

**Palavras-chave:** bem-estar social, sistema de ensino, Estado-Providência

## **Productivism, stratification and educational services in Latin America**

• **Abstract:** *In this article I analyze the characteristics that social spending has in education and the coverage and distributive impact of public investment in this area on fourteen countries of the continent and argue that currently the processes of stratification in educational services gives rise to the emergence of new patterns of inequality and social fragmentation expressed as segregation of benefits. I conclude that education does not ensure by itself a greater social mobility because the education levels by themselves do not generate an inter-generational mobility due to the slower growth of occupation opportunities compared to the education levels reached by most people.*

**Keywords:** welfare, educational system, Social State.

**-1. Introducción. -2. Transformaciones estructurales y formas de intervención estatal. -3. La provisión de servicios. -4. Cambios en la provisión de servicios educativos. -5. El gasto social. -6. El gasto social en educación y la provisión del servicio. -7. Universalidad, segmentación y estratificación en la producción de servicios educativos. 8. Productivismo, estratificación y movilidad social. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida junio 1 de 2009; versión final aceptada noviembre 19 de 2009 (Eds.)*

### **1. Introducción**

Sostener que la educación es un instrumento fundamental o el ‘instrumento’ principal de la lucha contra la pobreza oculta el hecho que la relación entre la educación y pobreza esta construida a partir de la cotidianeidad y sobre la idea, ampliamente generalizada en el imaginario social, respecto a que “La educación es una vía hacia una mejor manera de vivir”. Se estima como un bien de gran importancia a la educación, en tanto, esta es elevada a la condición de medio *sine qua non* y forma privilegiada de conseguir una posición económica y social más elevada dentro del conjunto social.

Aunque suele utilizarse “educación” como sinónimo de “escolarización” la afirmación precedente, supone que la mejor forma de luchar contra la pobreza es lograr que las personas aprendan los medios para salir de su situación (Del Valle, 2009, p. 220). Esto supone una confianza en que: a) existe la posibilidad de generar mecanismos para inducir a los individuos a prosperar; b) los individuos en situación de pobreza poseen el suficiente

margen de elección para alterar su propia dotación de recursos; y, c) la estructura social no interactúa en los procesos de reproducción social. De allí que se planteen reformas educativas o análisis sobre la equidad o el ingreso analizando al sistema educativo como ‘algo’ aislado del sistema de bienestar en su conjunto, y se asume que la movilidad social (entendida como el cambio entre categorías socioeconómicas) sólo será posible si las personas comprenden que la inversión en su propia educación o en la ampliación de sus redes sociales, son mecanismos que pueden mejorar su situación y dotación de recursos.

No obstante la pobreza, definida como la falta de recursos (en un sentido amplio) en el contexto de sociedades de mercado, significa que quienes son definidos como pobres poseen recursos que no permiten, en el marco de las relaciones sociales actuales, aprovisionarse de los bienes y servicios que garanticen su supervivencia y reproducción. De allí que en este artículo parto de que la pobreza no es la consecuencia de la falta de trabajo, de educación o de redes sociales, sino que todos esos factores son el contexto en el que se desarrolla y reproduce intergeneracionalmente.

Por reproducción entiendo el proceso social por medio del que se producen, distribuyen y consumen bienes, se promulgan leyes y mandatos, se despliega y ejerce la violencia y se conforman cosmovisiones acerca de lo real. Los objetos de la reproducción son las posiciones de una determinada estructura social y las personas necesarias para ocuparlas. En este sentido, la reproducción social no es una dimensión ni una esfera separada sino que es parte del propio funcionamiento de la sociedad, como un todo por el que siempre se desarrolla en el marco de formaciones sociales concretas.

De allí que el Estado no sea simplemente un ‘guardián exterior’ de la sociedad de clases sino que es un agente activo de la reproducción de las relaciones de producción por medio del aporte de un marco legal respaldado por la fuerza.

En el presente artículo abordo algunas de las características que poseen los servicios educativos en América latina y su relación con los sistemas de bienestar. La idea *fuerza* que orientará este trabajo es que las formas de intervención estatal en las relaciones sociales se derivan de la relación sistémica que existe, en América Latina, entre el sistema de bienestar y la economía, entre la política social y la política económica<sup>1</sup>.

Es importante destacar que el objeto de este trabajo no es la educación, sino brindar una interpretación sobre los resultados de la interacción entre bienestar, formas de intervención estatal y provisión del servicio educativo.

Al respecto, la hipótesis que orientará este artículo es que la producción

---

<sup>1</sup> En otras palabras, se sostiene que en la medida en que el Estado y el mercado funcionan como estructuras institucionales con ‘independencia relativa’, el Estado aporta ciertas condiciones indispensables para el mantenimiento y la continuidad de la acumulación de capital por lo que, a diversos modos específicos de producción económica les corresponden (por lo menos en el plano teórico) diversos modos de intervención estatal.

de servicios de bienestar educativo afecta diferencialmente a sectores de medios y bajos ingresos, en contra de aquellos más desfavorecidos, por lo que el propio sistema educativo acaba transformándose, en América latina, en un factor más de segregación social.

## **2. Transformaciones estructurales y formas de intervención estatal**

Las reformas económicas y políticas aplicadas a nivel mundial<sup>2</sup> y en América Latina desde mediados de la década de 1970, marcaron una transformación no solo en el rol del Estado sino en los sistemas de bienestar del continente.

Los programas de ajuste estructural supusieron el fin de la modalidad de desarrollo adoptada, con alcances diversos, por la mayoría de los países de la región, y que estaba íntimamente ligada a la formación de una industria nacional y a la necesidad de expansión del mercado de consumo interno. La industrialización sustitutiva se apoyó en el papel preponderante del Estado, un gasto público que representaba una proporción significativa del PIB, extensas regulaciones y una presencia creciente de las empresas estatales por lo que se presentó como un modelo de economía nacional "...relativamente cerrado, con altas barreras arancelarias, cuotas y controles de cambio..." (Stallings & Peres, 2000, p. 58).

A pesar de las críticas ex post "... estas políticas tuvieron bastante éxito en cuanto a aumentar el grado de sofisticación y el desempeño en materia de crecimiento de varias economías de la región. En la década de 1970, por ejemplo, Brasil y México fueron frecuentemente comparados con la República de Corea y la provincia china de Taiwán, como economías de industrialización reciente. Las tasas medias anuales de crecimiento en Brasil y México entre 1950 y 1980 fueron de 7.0% y 6.5% respectivamente, en tanto que sus sectores industriales se convirtieron en poderosos motores del crecimiento y el empleo. Las economías más pequeñas también experimentaron un crecimiento satisfactorio durante el modelo de ISI; Colombia y Costa Rica, por ejemplo, crecieron más de 5% al año durante el período 1950-1980..." (Stallings & Peres, 2000, p. 59).

Los sistemas de protección social de los países latinoamericanos tendieron a ser incluyentes a medida que se profundizaba el proceso industrial y la urbanización asociada al mismo, y esto se debió a la propia necesidad de ampliación del mercado interno. Por este motivo, durante el período sustitutivo, la relación política social-política económica se asentó sobre el rol que había adquirido el Estado que se apoyaba en la apropiación de una parte considerable de los recursos financieros provenientes de las exportaciones

---

<sup>2</sup> La reestructuración que a partir de los 80 y los 90 afectó a los sistemas de bienestar a nivel mundial, y no solamente en el área de la producción de servicios, ha sido objeto de múltiples análisis (Jessop, 1994; Johnson, 1990; Offe, 1992).

que, en virtud de su productividad, se habían transformado en el único sector de la economía con capacidad de generar un excedente de ingresos.

Los procesos de reforma implicaron el redimensionamiento del sector público y el replanteamiento del papel del Estado en las políticas sociales. Tras la crisis de la deuda (1982) se inició un proceso de ajuste estructural que marcó un cambio en la pauta de desarrollo que comenzaba a apoyarse en la apertura económica y comercial y en la desregulación financiera de los países latinoamericanos: Argentina (1978 y 1985); Bolivia, Chile (1975 y 1985); Costa Rica, Perú, Uruguay (1978) iniciaron, así, procesos de estabilización económica. La apertura económica, el desplazamiento de modelos de sustitución de importaciones por otros de integración económica, el corrimiento de una producción dirigida a mercados nacionales hacia los internacionales modificaron la vida económica, social y política de los países de la región.

Estos procesos produjeron cambios en el diseño y ejecución de las políticas sociales ya que sustituyeron al universalismo —que privilegió a estratos medios y altos urbanos— por políticas y programas selectivos y focalizados a los segmentos de población con mayores carencias y rezagos.

El gasto público en general y el social en particular tuvieron recortes sustantivos, y la política social fue sometida a criterios de eficiencia en la asignación de recursos; y todo esto se produjo en el contexto de sociedades donde la falta de presupuesto para enfrentar la demanda de bienes y servicios públicos amplió las desigualdades sociales que condujeron a un incremento de la pobreza.

### **3. La provisión de servicios**

El análisis del área de producción de servicios educativos de los sistemas de bienestar latinoamericanos parte de la siguiente tesis: en toda sociedad con economía de mercado, las formas de intervención estatal en las relaciones sociales se derivan de la relación sistémica que existe entre el Estado y la economía. En otras palabras, en la medida que, el Estado y el mercado funcionan como estructuras institucionales con ‘independencia relativa’, el Estado aporta ciertas condiciones indispensables para el mantenimiento y la continuidad de la acumulación de capital por lo que, a diversos modos específicos de producción económica le corresponden (por lo menos en el plano teórico) diversos modos de intervención estatal.

Estos modos no están configurados por el nivel de integración social, sino que las formas de intervención se derivan del nivel de integración del sistema y de los problemas del sistema, en otras palabras, de la relación entre el Estado y el proceso de acumulación de capital. De allí que la intervención estatal tiende a ‘sobre-determinar’ y no a resolver, las causas que conducen a

la propia intervención<sup>3</sup> (Del Valle [2008] y [2009]).

Partiendo de la diferenciación realizada por Offe (1990) sobre las diversas actividades estatales orientadas al bienestar podemos afirmar que las intervenciones en política educativa corresponden al conjunto de actividades *productivas*, ya que se relacionan con la producción de servicios de bienestar social (salud, educación, vivienda, etc.). Por su origen, las áreas de producción de servicios en general, han estado destinadas a garantizar aquellos factores que podemos considerar esenciales para la reproducción social: educación, sanidad, transporte público e infraestructura urbana (vivienda).

Por producción de servicios de bienestar, entonces, comprenderé la asignación, por parte del Estado, de recursos para la producción de bienes o servicios con el objetivo de satisfacer las necesidades públicas. Generalmente, este tipo de asignaciones tuvieron su desarrollo en el período posterior a la crisis mundial del 30 y estuvieron motivadas por la necesidad de producir transformaciones de tipo cualitativo en los sistemas de producción y en los patrones de reproducción social, de modo tal que éstos pudieran acompañar la necesidad de crecimiento de los niveles de productividad del factor trabajo. Por ello no es extraño que, en países de desarrollo temprano (según la terminología de Roberts, 1996: 45) como Brasil, México o Argentina, haya sido el espacio estatal donde más se ha avanzado en el ejercicio de los derechos ciudadanos.

No obstante, la provisión de estos servicios en América Latina, presenta la particularidad de desarrollarse en el marco de una estructura socio-ocupacional dual (debido al peso del sector informal) por lo que el avance de estos sistemas mantiene ‘cierta’ independencia con relación a la propia estructura ocupacional y a las pautas de reproducción que, paradójicamente, son afectadas diferencialmente por el avance de los propios sistemas de bienestar. En concreto, esto puede graficarse del siguiente modo con el sistema educativo. El hecho (ya demostrado) de un incremento en los niveles de escolarización asociados al desarrollo del sistema público de enseñanza, no mantiene una relación lineal ni es correlativo con la gratuidad o con que éstos sean productos independientes del mercado. La educación gratuita no significa que sea gratis, o en otras palabras que no tenga algún tipo de costo monetario o afecte los ingresos y la rentabilidad futura de quienes deseen efectivamente hacer uso de este derecho. En estudios recientes se ha observado que el lugar de aportantes secundarios que, debido a los bajos ingresos, ocupan los varones adolescentes, los obliga a alternar períodos de ocupación informal con una participación irregular en los niveles educativos de EGB 3 y polimodal’

---

<sup>3</sup> Cuando sostengo que los modos de intervención tienden a ‘sobredeterminar’ las causas de la intervención, me refiero a que un rasgo característico del capitalismo es la ‘aparente’ separación institucional entre lo político y lo económico con el objetivo de que las formas estructurales de proceder y las operaciones que se asumen como características de un ámbito no puedan ser dominadas o interferidas por el otro. Y, ciertamente, las relaciones capitalistas ‘exigen’, en tanto relaciones que estructuran el funcionamiento de una economía de mercado, la autonomía de la política (Polanyi, 1989), y consecuentemente del Estado con respecto a la representación económica de esa relación, por lo que, sobre todo en la tradición liberal, se asume que los procesos económicos en una economía de mercado pueden alcanzar su propia reproducción sin la ayuda del Estado.



(Gipsoc, 2005).

Por este motivo, el análisis de los servicios educativos no puede quedar resumido simplemente a los costes que implica para el presupuesto estatal, ya que desde ese punto de vista éste continúa siendo ineficaz en cuanto a garantizar el acceso que acaba quedando en manos de las diferentes situaciones de mercado que lo transforman en un nuevo factor de segregación.

Este factor de segregación se debe a que no se han diferenciado claramente las tres áreas donde principalmente se despliegan los dispositivos de bienestar: *primero*, un área vinculada a la **capacidad de acceso** (cantidad de docentes; camas por hospital, etc.); *segundo*, un área referida a las **condiciones de acceso** (costes de traslado, distribución geográfica de los centros, etc.); por *último*, un área referida al **control y gestión administrativa del servicio**. En el contexto actual, el mayor énfasis se pone en el primero de estos niveles, del cual se derivan, en principio, la capacidad de ejercicio de los derechos sociales que quedan igualmente condicionados por el mercado y obligan, sobre todo a los sectores de menores recursos, a replegarse hacia los contextos familiares-comunitarios que pasan a ser el sostén de un debilitado tejido social.

#### 4. Cambios en la provisión de servicios educativos.

Retomando el proceso de ajuste estructural en el área educativa, el principal cambio durante la década de 1990 lo han sido las “... *nuevas formas de organización, gobierno y regulación económica, social y política*...” (Krawczyk, 2002, p. 60). De allí que las ‘Reformas Educativas’ en América Latina se hayan definido en torno a “*la descentralización en tres dimensiones, generando una nueva lógica de gobernabilidad de la educación pública: 1. Descentralización entre las diferentes instancias de gobierno – municipalización; 2. Descentralización hacia la escuela – autonomía; y 3. Descentralización hacia el mercado – responsabilidad social*” (Krawczyk, 2002, p. 63).

De esto se desprenden algunas cuestiones. Primero, el sector público ha redefinido sus roles en lo que supuso un aumento cuantitativo y cualitativo de las colaboraciones entre las administraciones públicas y las organizaciones privadas (lucrativas y no lucrativas) en un proceso que algunos han denominado ‘privatización del Estado’ (Savas, 2000).

Segundo, en el área de la producción de servicios se produjo la emergencia de un “nuevo” modelo de bienestar donde la sociedad civil ha comenzado a tener una participación en la gestión de la política social, que condujo a que muchos investigadores e investigadoras utilicen términos como el de *Estado relacional* para referirse a la emergencia de un Estado que “...reconoce la complejidad y la interdependencia presentes en los problemas sociales y que asume que la resolución de los mismos solo puede abordarse contando con la colaboración activa de la propia sociedad...” Mendoza (1995, p. 11), mientras que otros investigadores e investigadoras se han referido a la importancia y el

valor de lo *público no estatal* (Bresser [1997]).

En este sentido, se ha pasado de una relación —en el sistema de bienestar— “...donde tanto los grupos de interés como el mercado se subordinaban al *Estado* (donde las organizaciones de la sociedad civil trabajan, principalmente, de forma subordinada a los intereses del Estado atendiendo sectores marginales por medio de la beneficencia) al establecimiento de nuevas relaciones entre el Estado, el mercado y las organizaciones sociales...” (Del Valle, 2008, p. 10).

Centrando el análisis en la dimensión de la producción de servicios de bienestar y siguiendo la diferenciación realizada por Offe (1990) que he citado, puedo afirmar que restaría el agregado de una cuarta dimensión referida a quien produce el servicio.

De este modo, la crisis del modelo social-burocrático de Estado, ha dado lugar a una forma de ejecución de servicios que no es privada ni estatal, servicios que, en última instancia, continúan siendo garantizados por el Estado (Bresser Pereira & Cunill Grau, 1999). Estas formas de organización de los servicios públicos no-estatales, operan en el área de oferta de servicios de educación, salud y cultura con el financiamiento del Estado<sup>4</sup>.

Pero si una de las consecuencias de la crisis del modelo social-burocrático del Estado, fue la importancia otorgada a una forma no privada ni estatal de ejecutar los servicios sociales garantizados por el Estado (Bresser Pereira & Cunill Grau, 1999), la evidencia empírica en el campo de la investigación educativa latinoamericana e internacional aún es controvertida e incluso insuficiente como para avalar que esto conduce a un proceso de privatización (mercantilización).

Más aún, teniendo en cuenta la diversidad que adquieren las formas de proveer los servicios educativos en América Latina y teniendo presente las características de un cuasi-mercado (Cullis & Jones, 1996; Levacic, 1995; Gorard *et al.* 2001; Gordon & Whitty, 2002), sólo el sistema educativo chileno correspondería al modelo “pluralista de bienestar en esta área”.

No obstante, la conclusión puede confrontarse con lo señalado por Whitty y Power (2000, p. 93) “...puesto que en los cuasi-mercados, los proveedores pueden limitarse a los del sector público y por lo tanto, es posible afirmar, en un sentido ideológico, que algunos aspectos de la *marketization* contribuyen a la privatización, pero no en un sentido estrictamente económico...”<sup>5</sup>.

Por último, los resultados de las reformas no han mostrado impacto positivo en la eficiencia ni en la equidad de la provisión del servicio, como concluye

---

<sup>4</sup> La firma de contratos entre la administración pública y terceros para la producción de un bien o un servicio es la modalidad más extendida de asociación entre lo público y lo privado. Es decir, cuando se produce la externalización de la producción del servicio. Otra forma de producción privada que utilizan también intensivamente las administraciones públicas son las subvenciones y subsidios, mediante las cuales se apoya económicamente al sector privado para que produzca un determinado servicio público.

<sup>5</sup> El problema de la ‘cuasi privatización’ se presenta como una cuestión metodológica, ya que la medición de la matrícula privada y las inferencias que podemos realizar no pueden obviar un hecho fundamental: muchas escuelas que figuran como ‘privadas’, en realidad cuentan con subsidios de la administración pública que las financia hasta en un 100%.

Di Gropello (1999, p. 168): "...los resultados de eficiencia y equidad de más largo plazo de las reformas no han sido, por lo general, muy satisfactorios, pues muestran escasos avances en la eficiencia social de la provisión de servicios educativos y en la productividad del gasto y los indicadores de calidad tienden a ser divergentes..."

A los fines del desarrollo de los siguientes apartados, continuaré con la clasificación adoptada en Del Valle (2008a) (2009). En ella he considerado las características de la estructura ocupacional y la cobertura de los sistemas de seguridad social, y agrupé a los países latinoamericanos en dos grandes grupos, conforme al predominio que se otorga al trabajador o trabajadora que cotiza frente al marginal, y al peso del sector informal sobre el formal.

Identifiqué un conjunto de países donde el factor productivo se ha ampliado hasta ocupar de manera asalariada formal, a más del 60 % de la población: Argentina, Uruguay y Costa Rica (sistemas productivistas incorporantes). Mientras que, Chile, Brasil, México, Venezuela y Colombia, se presentan como una variante que se caracteriza por la heterogeneidad de los mercados laborales, el menor índice de asalarización y la prioridad que presenta el gasto en seguridad social por sobre los demás componentes del gasto público social (sistemas productivistas selectivos).

A su vez identifiqué un segundo conjunto que se caracteriza por la amplitud que presenta el desarrollo de actividades informales y los bajos niveles de asalarización (inferiores al 50% de la fuerza de trabajo). En este caso, República Dominicana, El Salvador, Guatemala y Perú, fueron incorporados a la categoría de 'Bienestar productivo excluyente, ya que presentan mayores índices de asalarización (entre el 50 y el 40%) y una mayor participación de la fuerza de trabajo en sectores de alta y media productividad, que se traduce en una elevada participación de la contratación formal y por tiempo indefinido de la fuerza de trabajo. Al mismo tiempo se caracterizan por la prioridad macroeconómica y fiscal que se le otorga al gasto en seguridad social. Si bien en todos los casos dentro de este segundo grupo se destina menos del 10 % del PBI, tanto Perú como Guatemala, por ejemplo, destinan más del 40 % del gasto social al rubro seguridad social. En este sentido, las diferencias entre los que están adentro y los que están afuera de la estructura ocupacional formal tienden a profundizarse, pero en un contexto donde la mayoría de la población se encuentra por fuera de dicha estructura tendiendo a ampliar la brecha de exclusión.

Por último, tenemos un subgrupo formado por Bolivia, Nicaragua, Honduras y Paraguay, donde el total de asalariados no alcanza al 35% de la Fuerza de trabajo, y los contratos formales en sectores de alta y media productividad no cubren al 50% de la población contratada. En otras palabras, la mayor parte de la población se encuentra fuera de la estructura ocupacional formal; en Bolivia, por ejemplo, sólo el 34,1%, y en Paraguay el 45,4%. En este caso, la particularidad la presenta Bolivia donde, si bien el gasto social ha tendido a crecer, la participación del gasto en seguridad social no. De allí

que podamos asumir que la brecha entre los que están adentro y afuera tiende a disminuir, aunque, dadas las características del mercado laboral, cualquier proceso de equiparación social será lento. Gráficamente, los sistemas de

Bienestar productivo			
incorporante	selectivo	excluyente	residual
Argentina, Uruguay y Costa Rica	Chile, Brasil, México, Venezuela y Colombia	República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Perú	Bolivia, Nicaragua, Honduras, Paraguay
Elaboración propia.			

bienestar quedarían agrupados así:

## 5. El gasto social

Las intervenciones gubernamentales tienen consecuencias distributivas. Particularmente, las propuestas de política fiscal expresadas en el presupuesto de ingresos y gastos públicos, corresponden a un proyecto de redistribución de ingresos personales, factoriales, regionales, sectoriales, generacionales, etc. En este sentido, toda propuesta de presupuesto público debería ser evaluada no solamente sobre la base de su contribución a la función de estabilización macroeconómica<sup>6</sup>, sino también desde la perspectiva de la función redistributiva del sector público, es decir, focalizando su contribución para reducir los niveles de pobreza y para mejorar los patrones de equidad prevalecientes en el país.

Las políticas de gasto social tienen impactos distributivos tanto de corto (a través de la provisión de salud y educación, subsidios y transferencia monetarias) como de largo plazo (la formación de capital humano afecta la distribución de ingresos). Los efectos de estas políticas pueden simularse a través de la medición de su incidencia, su grado de focalización y sus efectos redistributivos. De hecho, el impacto distributivo del gasto social es una de las herramientas más importantes para evaluar la eficacia de las acciones fiscales en tanto es posible identificar los cambios ocurridos en las condiciones de vida de la población ante acciones fiscales concretas dirigidas a provocar estos cambios. Sin embargo, pocos países de la región disponen de estudios de incidencia del gasto, así sea a nivel global o sectorial.

La literatura muestra que la sensibilidad del gasto social ante las políticas fiscales ha sido un tema poco analizado. De la mayoría de estudios sólo pueden hacerse inferencias indirectas sobre el gasto social, ya que no utilizan medidas directas de esta variable. Unos pocos estudios recientes que sí utilizan información de gastos sociales se han concentrado en sus relaciones con la deuda, especialmente externa, pero ni unos ni otros se han ocupado

<sup>6</sup> En los análisis sobre regímenes de bienestar latinoamericanos resulta, por lo menos, llamativo, que solo se haya hecho hincapié en el análisis de esta dimensión; como ejemplos ver: (Espina, 2008); (Martínez Franzoni, 2005); (Huber-Stephens, 2005).

expresamente de establecer si las conclusiones son extensivas a América Latina.

Las respuestas a algunas de estas preguntas son sorprendentes. El gasto social responde mucho más fuertemente a los aumentos de los gastos primarios que a los aumentos de los ingresos fiscales y por lo tanto es muy sensible a la combinación de políticas que se utilicen en los períodos de ajuste fiscal. En el extremo, una política de ajuste basada enteramente en mayores impuestos llevaría a aumentar el gasto social. Sin embargo, en América Latina —no así en el resto del mundo— el gasto social resulta desplazado por los mayores pagos de intereses de la deuda. Aparte de este efecto, mayores saldos de deuda pública reducen el gasto social, tanto en la región como en el resto del mundo. El endeudamiento con la banca oficial no mitiga este efecto, antes bien parece aumentarlo, posiblemente porque contribuye a disciplinar el gasto total.

Los incumplimientos de las obligaciones crediticias en el resto del mundo pueden tener algún efecto favorable sobre el gasto social (más exactamente sobre su participación en el gasto total), pero no en América Latina, donde generan el efecto contrario (excepto en países con niveles extremadamente elevados de deuda). Las implicaciones de política de estos resultados son bastante directas en América Latina, donde los gastos sociales son muy bajos en nivel pero muy altos como proporción del gasto total, por lo que se torna preciso elevar los recaudos tributarios para poder incrementarlos.

Respecto a esta última afirmación, cabe recordar que el gasto social puede crecer como consecuencia del propio crecimiento económico y el consecuente aumento de los recursos estatales y su reorientación hacia los sectores sociales, y por ello no solo es necesario analizarlo a precios constantes por habitante sino también en relación con el producto bruto interno de cada país (con lo que se obtiene un indicador de la prioridad macroeconómica que se asigna al gasto), y en relación con el gasto público total.

De este modo, podemos preguntar cuánto se gasta (per cápita) pero esto no nos indicará cuán importante es el esfuerzo que realiza un gobierno en relación con la transferencia de recursos hacia los sectores sociales. El crecimiento del PBI, el presupuesto que ocupa el gasto público total y la prioridad fiscal otorgada al gasto social, son algunos factores que nos permitirán un acercamiento más concreto al esfuerzo que los gobiernos realizan en esta área.

Si partimos de suponer que la ampliación de beneficios habrá de tener un correlato en el gasto público<sup>7</sup>, una hipótesis plausible es que a medida que avanzan las instituciones de bienestar en América latina, la tendencia del gasto

---

<sup>7</sup> Las diferencias existentes en la cobertura institucional de cada país hacen difícil extraer conclusiones generales respecto a la estructura del gasto social en la región. Una dificultad importante que se aprecia se da en relación con la inclusión o no, del sector de seguridad social. Dado el elevado nivel de gasto que normalmente se asigna a este sector, su inclusión afecta sensiblemente la participación del resto de los sectores sobre el total. Otro sector cuyo tratamiento difiere entre países es el de vivienda, hecho que también afecta la comparabilidad de las cifras. Finalmente, algunos países como Brasil y Venezuela presentan por separado el ítem de Asistencia Social no especificado en otros países, afectando también el análisis de corte transversal. A pesar de las dificultades metodológicas mencionadas, es posible extraer algunas conclusiones generales respecto a la composición del gasto público social.

social en relación con el PBI habría de ir en aumento.

En el cuadro 1 podemos observar que existe una correlación entre los países incorporantes y selectivos y los niveles de gasto que se destinan a sectores sociales (supera el 50% del gasto total) y, si bien la tendencia al incremento porcentual del gasto social en relación con el PBI se repite en todos los países —a excepción de Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay—, se observa una clara tendencia en el caso de los sistemas productivistas incorporantes y selectivos a incrementar la participación del gasto social dentro del gasto total.

Una explicación al respecto es que las propias características productivistas de estos sistemas dan lugar a que el peso de la seguridad social dificulte modificaciones profundas en este rubro. Así, aunque en 2001 sobrevino la crisis en Argentina y sus efectos se sintieron en los países de la región, aquellos sistemas incorporantes y selectivos respondieron de modo similar, protegiendo en cierta medida el gasto social, mientras que Paraguay no, por su tendencia residual.

Otra característica que se observa es que a medida que los países disminuyen la participación del gasto social en el PBI (excluyentes y residuales), tienden a mantener la participación del gasto social dentro del gasto total, por lo que el efecto distributivo de éste es menor.

Asimismo, en los sistemas incorporantes y selectivos podemos identificar tres países que siguen un patrón distinto de gasto (Cuadro 1): Chile, México y Panamá. Mientras que Colombia y Venezuela asignan alrededor del 13 % del PBI al gasto social que participa en alrededor del 33 % del gasto total de éstos países.

**Cuadro 1: Indicadores del gasto público social, 1998/1999–2002/2003a**

País	Período	Gasto Público Social			Período	Variaciones porcentuales del GPS <sup>a</sup>		
		Per cápita en US\$ del 2000	Como % del PBI	Como % del GPT		Per cápita en US\$ del 2000	Como % del PBI	Como % del GPT
Argentina e (SPNF consolidado)	1998/1999	1677	20,9	64,2	1998/1999–2002/2003	-23,5	-1,5	1,9
	2002/2003	1283	19,4	66,1	1990/1991–2002/2003	8,7	0,1	3,9
Uruguay (GC)	1998/1999	1378	22,0	69,5	1998/1999–2002/2003	-22,3	-1,1	-8,8
	2002/2003	1071	20,9	60,6	1990/1991–2002/2003	30,7	4,0	-1,7
Costa Rica (SPNF consolidado)	1998/1999	651	16,4	63,6	1998/1999–2002/2003	18,9	2,3	0,9
	2002/2003	774	18,6	64,5	1990/1991–2002/2003	58,7	3,1	...
Chile (GC)	1998/1999	691	14,3	66,0	1998/1999–2002/2003	10,4	0,5	1,6
	2002/2003	763	14,8	67,6	1990/1991–2002/2003	88,7	2,1	6,4



<b>Brasil f (SPNF consolidado)</b>	1998/1999	663	19,3	58,5	1998/1999–2002/2003	2,0	-0,2	0,9
	2002/2003	676	19,1	59,4	1990/1991–2002/2003	19,8	1,0	10,6
<b>México (GC presupuestario)</b>	1998/1999	512	9,2	59,4	1998/1999–2002/2003	17,3	1,2	-0,1
	2002/2003	600	10,5	59,3	1990/1991–2002/2003	83,5	3,9	18,0
<b>Panamá (SPNF)</b>	1998/1999	637	16,4	44,7	1998/1999–2002/2003	7,3	0,9	0,4
	2002/2003	683	17,3	45,1	1990/1991–2002/2003	37,7	1,1	5,1
<b>Colombia (SPNF)</b>	1998/1999	278	13,7	32,7	1998/1999–2002/2003	5,6	0,9	2,4
	2002/2003	293	14,6	35,1	1990/1991–2002/2003	140,2	8,0	6,3
<b>Venezuela (GC presupuestario)</b>	1998/1999	438	8,8	36,6	1998/1999–2002/2003	11,5	2,8	2,0
	2002/2003	488	11,7	38,6	1990/1991–2002/2003	9,4	2,9	5,8
<b>República Dominicana (GC)</b>	1998/1999	140	6,5	39,3	1998/1999–2002/2003	28,7	0,9	0,4
	2002/2003	180	7,4	39,7	1990/1991–2002/2003	165,9	3,1	1,3
<b>El Salvador (GC)</b>	1998/1999	...	...	...	1998/1999–2002/2003	...	...	...
	2002/2003	149	7,1	35,9	1990/1991–2002/2003	...	...	...
<b>Perú (GC presupuestario)</b>	1998/1999	151	7,4	41,9	1998/1999–2002/2003	12,6	0,6	...
	2002/2003	170	8,0	...	1990/1991–2002/2003	164,8	4,1	...
<b>Guatemala (GC)</b>	1998/1999	99	5,9	45,1	1998/1999–2002/2003	9,6	0,5	5,3
	2002/2003	109	6,5	50,4	1990/1991–2002/2003	119,2	3,1	20,5
<b>Ecuador g (GC)</b>	1998/1999	64	4,9	21,7	1998/1999–2002/2003	19,7	0,9	3,5
	2002/2003	76	5,7	25,2	1990/1991–2002/2003	-20,0	-1,8	-17,6
<b>Bolivia (GC)</b>	1998/1999	108	10,7	34,2	1998/1999–2002/2003	26,0	2,9	-1,2
	2002/2003	136	13,6	33,0	1990/1991–2002/2003	191,4	8,3	-1,4
<b>Honduras h (GC)</b>	1998/1999	69	7,4	31,4	1998/1999–2002/2003	83,9	5,7	20,6
	2002/2003	126	13,1	52,0	1990/1991–2002/2003	77,5	5,2	15,5
<b>Paraguay (GC presupuestario)</b>	1998/1999	127	9,1	44,5	1998/1999–2002/2003	-10,3	-0,1	-3,0
	2002/2003i	114	9,0	41,6	1990/1991–2002/2003	152,2	5,8	1,7
<b>Nicaragua (GC presupuestario)</b>	1998/1999	58	7,6	37,1	1998/1999–2002/2003	17,4	1,2	2,9
	2002/2003i	68	8,8	40,0	1990/1991–2002/2003	39,2	2,2	6,0

**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información proveniente de la base de datos de gasto social de la Comisión.

a. Incluye el gasto público en educación, salud y nutrición, seguridad social, trabajo y asistencia social, vivienda, agua y alcantarillado.

b. Las cifras presentadas corresponden al promedio simple del bienio referido.

c. Las dos últimas columnas corresponden a diferencias entre los porcentajes del período final y del inicial.

d. SPNF: sector público no financiero; GG: gobierno general; GC: gobierno central.



- e. Incluye el gasto del gobierno nacional, de los gobiernos provinciales y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y de los gobiernos municipales.  
 f. Estimación del gasto social consolidado, que incluye el gasto federal, estadual y municipal.  
 g. Incluye los egresos del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, que no forma parte del presupuesto del gobierno central.  
 h. Las cifras de 2002/2003 corresponden al presupuesto de 2004.  
 i. Corresponde a la ley de presupuesto. En el caso de la República Bolivariana de Venezuela incluye sus modificaciones hasta el 31 de diciembre de cada año.

El siguiente (cuadro 2) es una clasificación de los países en función de la prioridad (fiscal y macroeconómica) que posee el gasto social y su participación dentro del gasto público total. Se puede observar claramente que los sistemas incorporantes y selectivos (a excepción de Chile que solo le otorga prioridad fiscal) dan prioridad al gasto social en sus dos dimensiones. Mientras que dentro de los demás sistemas sólo Guatemala y Perú dan prioridad fiscal al gasto social.

**Cuadro 2: Clasificación de los países según la prioridad**

Gasto público social como % del PBI	% del gasto público total destinado a gasto social (prioridad fiscal del gasto)		
	Menos del 40 %	Entre el 40 y 55 %	Más del 55 %
Más del 15 %		Panamá (1)	Argentina (1) Brasil (2) Costa Rica (1) Uruguay (1)
Entre el 10 y 15 %	Colombia (2) Venezuela (2) Bolivia (4)	Honduras (4)	México (2)
Menos del 10 %	Rep. Dominicana (3) Ecuador (4) El Salvador (3)	Guatemala (3) Perú (3) Paraguay (4) Nicaragua (4)	Chile (2)

**macroeconómica o fiscal del gasto social**

## 6. El gasto social en Educación y la provisión del servicio

En el cuadro 3 podemos observar que la correlación entre los países incorporantes y selectivos y los niveles de gasto que se destinan a sectores sociales; en el caso de la educación, se vuelve difusa. La tendencia a incrementar, del gasto social en educación (en % del PBI), se repite en todos los países a excepción de Argentina y Brasil, mientras que en los sistemas productivistas (incorporantes y selectivos) la estabilización de la prioridad fiscal de este rubro es la tendencia.

Pero si las propias características productivistas de estos sistemas le otorgan, como lo indiqué, un peso significativo a la seguridad social y dificultan modificaciones profundas en las áreas de producción de servicios, en términos

de prioridad tanto económica como fiscal del gasto, en teoría, aquellos países residuales y excluyentes poseerían mayor capacidad de mantener e incrementar los niveles de gastos en el rubro educación, debido al escaso peso relativo que posee la seguridad social. En este sentido, sobresalen Honduras y Bolivia que le otorgan tanto prioridad fiscal como macroeconómica a la educación y, dentro del mismo grupo, el extremo está representado por Ecuador, que presenta escasos niveles de gasto en ambas dimensiones.

**Cuadro 3: Indicadores del gasto público en educación, 1990/1991–**

País y cobertura d	Período	Gasto público social en Educación b		
		per cápita (en U\$S del 2000)	como % del PIB	como % del GPT
Argentina e (SPNF consolidado)	1998/1999	374	4,7	14,3
	2002/2003	279	4,2	14,4
Uruguay (GC)	1998/1999	202	3,2	10,2
	2002/2003	173	3,4	9,8
Costa Rica (SPNF consolidado)	1998/1999	176	4,4	19,8
	2002/2003	235	5,7	19,9
Chile (GC)	1998/1999	177	3,7	16,9
	2002/2003	209	4,0	18,5
Brasil f (SPNF consolidado)	1998/1999	143	4,2	12,6
	2002/2003	128	3,6	11,2
México (GC presupuestario)	1998/1999	213	3,8	24,7
	2002/2003	233	4,1	23,0
Venezuela (Rep. Bol. de i (GC presupuestario)	1998/1999	200	4,0	16,7
	2002/2003	213	5,1	16,8
Colombia (SPNF)	1998/1999	94	4,6	11,1
	2002/2003	104	5,2	12,4
República Dominicana (GC)	1998/1999	59	2,7	16,6
	2002/2003	72	3,0	15,9
El Salvador (GC)	1998/1999	...	...	...
	2002/2003	67	3,2	16,2
Guatemala (GC)	1998/1999	38	2,3	17,2
	2002/2003	44	2,6	20,0
Perú (GC presupuestario)	1998/1999	50	2,5	13,9
	2002/2003	...	...	...
Ecuador g (GC)	1998/1999	32	2,5	11,0
	2002/2003	36	2,7	11,8
Bolivia (GC)	1998/1999	52	5,1	16,4
	2002/2003	66	6,7	16,2
Honduras h (GC)	1998/1999	38	4,2	17,6
	2002/2003	70	7,2	28,7
Paraguay (GC presupuestario)	1998/1999	62	4,4	21,6
	2002/2003i	55	4,4	20,1
Nicaragua (GC presupuestario)	1998/1999	26	3,4	16,7
	2002/2003i	32	4,1	18,5

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), sobre la base de información proveniente de la base de datos de gasto social de la Comisión.

a. Incluye el gasto público en educación, ciencia, tecnología, cultura, religión y recreación, según la disponibilidad de información de los países.

b. Las cifras presentadas corresponden al promedio simple del bienio referido.

c. Las dos últimas columnas corresponden a diferencias entre los porcentajes del periodo final y del inicial.

d. SPNF: sector público no financiero; GG: gobierno general; GC: gobierno central.

e. Incluye el gasto del gobierno nacional, de los gobiernos provinciales y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y de los gobiernos municipales.

f. Estimación del gasto social consolidado, que incluye el gasto federal, estadual y municipal.  
g. Incluye los egresos del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, que no forma parte del presupuesto del gobierno central.  
h. Las cifras de 2002/2003 corresponden al presupuesto de 2004.  
i. Corresponde a la ley de presupuesto. En el caso de la República Bolivariana de Venezuela incluye sus modificaciones hasta el 31 de diciembre de cada año.

**2002/2003<sup>a</sup>**

Antes de avanzar sobre el impacto que el gasto posee respecto a las tasas de inscripción y a los procesos de mercantilización, es necesario destacar la fuerte progresividad que tiene el gasto público en educación elemental (preescolar y primaria), y en menor medida, en educación secundaria. Diversos estudios han indicado que la distribución de los asistentes a las instituciones públicas está concentrada en los estratos inferiores en los niveles preescolar, primario y secundario, siendo el nivel primario el que presenta la mayor proporción (Navajas & Porto, 1994); (Petrei, 1988); (Marchioni & Gasparini, 2002); al mismo tiempo, tanto en el nivel terciario y universitario público los beneficiarios y beneficiarias pertenecen a los hogares de mayores ingresos, por lo que el gasto tiende a no ser tan progresivo.

Analizando las tasas de matriculación (cuadro 4) se observa que el promedio regional se ubica en torno al 90% de matriculación primaria, siendo significativo el caso de México, Perú, Ecuador y Bolivia, que se acercan a los porcentajes de los países más incorporantes. En el caso mexicano (cuadro 3) este país ha tendido a otorgar prioridad fiscal al gasto dentro del rubro, al igual que Bolivia. Los sistemas excluyentes y residuales (a excepción de Ecuador, Rep. Dominicana y Perú) han tendido a dar prioridad al gasto educativo por sobre otros componentes del gasto, y esto explicaría, en parte, los porcentajes de matriculación primaria que han tendido hacia el incremento en los últimos tiempos. No obstante, los déficits se encuentran acumulados en los demás niveles del sistema educativo y sólo Bolivia alcanza las tasas de matriculación secundaria de los sistemas más incorporantes.

**Cuadro 5: Tasas de inscripción a los niveles primario y secundario (2003)**

País	PRIMARIA	SECUNDARIA
Argentina	98,83	79,06
Uruguay	97,35c	...
Costa Rica	...	...
Chile	...	...
Brasil	90,45	75,58
México	97,65	64,42
Venezuela	91,44	58,72
Colombia	89,67a	55,23a
República Dominicana	87,33	50,67
El Salvador	92,49	50,25

Guatemala	90,45	32,18
Perú	97,07	68,93
Ecuador	97,18	50,99
Bolivia	95,24	73,57
Honduras	92,81b	...
Paraguay	93,81b	57,38c
Nicaragua	85,66	40,67

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

a- datos de 2002

b- datos de 2004

c- datos de 2005

En relación con los niveles de mercantilización de la educación en los sistemas latinoamericanos, en teoría los sistemas productivistas tienden a la mercantilización del factor trabajo; de allí que podamos teorizar que el acceso a los servicios de bienestar se encuentra estratificado. En el cuadro 6, se presenta información respecto al porcentaje de matriculación privada en relación con la matrícula total para cada tramo. El país que sobresale es Costa Rica, cuyo sistema educativo presenta bajos niveles de mercantilización aunque no de segmentación en todos sus tramos; no obstante, no podemos extraer conclusiones respecto al acceso debido a la ausencia de datos sobre matriculación.

En relación con los procesos de exclusión/estratificación, si consideramos matriculación total y mercantilización, encontramos que Argentina, Uruguay, Chile, Brasil y Ecuador, poseen sistemas altamente segmentados de educación primaria con tramos minoritarios de educación privada de alta calidad y elevado coste (no subvencionado), y un amplísimo segmento de educación pública donde la escasez de recursos y el estrecho margen de innovación marcan la diferencia. Asimismo, países como Ecuador, Guatemala y El Salvador son casi excluyentes en los tramos secundario y superior. Por ejemplo, en Guatemala sólo el 32% se ha matriculado en secundaria, del cual el 73,86% lo ha hecho en establecimientos de gestión privada.

Respecto a la universalización del servicio educativo, sobresale Bolivia con indicadores de matrícula similares a los sistemas incorporantes y porcentajes de mercantilización inferiores al 10 % en primaria y a 5 % en secundaria; esto se explica, en parte, por la prioridad que el rubro posee dentro de la estructura de gasto del gobierno. Otro caso es Honduras, que ha orientado todos sus recursos hacia la escolarización primaria donde casi se ha universalizado.

**Cuadro 6: Tasas de participación del mercado en los niveles educativos (2003)**

País	primaria	Secundaria	superior
Argentina	20,59	26,97	35,75
Uruguay	12,44	10,49	11,04
Costa Rica	6,98	12,59	18,17
Chile	50,16b	51,19b	54,22b
Brasil	9,12	10,89	12,09
México	8,02	15,53	21,76
Venezuela	14,27	25,03	29,90
Colombia	17,09	24,06	32,82
República Dominicana	14,79b	23,40	25,12
El Salvador	9,68	20,15	33,28b
Guatemala	11,39b	73,86b	90,05b
Perú	14,39	15,17	17,43
Ecuador	27,92	33,09	41,95
Bolivia	8,16a	13,24*	15,46a
Honduras	6,10b	33,02b	...
Paraguay	16,46	19,88	18,00
Nicaragua	15,27	28,27	34,19

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

a- datos de 2006

b- datos de 2005

En este sentido, el problema no reside tanto en la universalización de los servicios educativos sino en la creciente segmentación del sistema que estaría indicando una profunda transformación aún en los sistemas más incorporantes (con excepción de Costa Rica). Al respecto, "...la opción de los padres por las escuelas privadas no responde en muchos casos solamente a un problema de calidad institucional diferencial. Los padres están muchas veces comprando un lugar en el extremo favorable de la segregación, procurando evitar que sus hijos deban enfrentar situaciones de estratificación y segregación en el sistema público. Cuando la educación pública es percibida no sólo como de menor calidad sino como de composición social problemática se completa el círculo de la segregación, afianzando procesos de diferenciación que alimentan y se ven alimentados por la pérdida de cohesión social. La alternativa de salida del bien público es, en este caso, improductiva para mejorarlo y eficaz para destruir su calidad..." Filgueira (2007, p. 36).

Respecto a los fenómenos de estratificación y segregación citados, en un estudio reciente Espina (2008: 28-40) analizó cuantitativa y cualitativamente los resultados educativos de los países latinoamericanos. Su conclusión fue que los menores rendimientos se encontraban vinculados a factores de discriminación que influyen negativamente sobre los resultados: "... Los tres principales son la condición de indígena, la condición femenina y

el trabajo infantil, ya que hablar una lengua indígena resta en media nueve puntos, ser niña dos, y realizar trabajo infantil otros dos, mientras que cada año de escolarización preescolar suma cuatro puntos. Este último factor de segmentación se refleja en la diferencia entre tercero y sexto de primaria de casi veinte puntos para los países con mejores desempeños en las tasas de estudiantes que obtienen aprovechamientos clasificados en los dos niveles superiores. Finalmente, la inversión en infraestructura, servicios y bibliotecas escolares repercute, lógicamente, en mejores rendimientos: siete puntos adicionales para la suma de las dos primeras y medio punto adicional por cada cien libros en la biblioteca escolar...” (Espina, 2008, p. 39).

### **7. Universalidad, segmentación y estratificación en la producción de servicios educativos**

Hacia finales de la década de 1990 se habían destacado las deficiencias en los sistemas educativos latinoamericanos en relación con la desigualdad, la exclusión, la pertinencia y la calidad de la educación, y en los efectos que esto poseía para la competitividad de los países de la región (Preal, 2001).

La desigualdad educativa se asociaba a la poca calidad de la enseñanza vinculada a bajos niveles de aprendizaje y aprovechamiento del colectivo de estudiantes; la falta de criterios y estándares compartidos en relación con el rendimiento de los estudiantes y las estudiantes; la insuficiencia de inversión de recursos públicos en la educación primaria y secundaria en comparación con la prioridad y mayor proporción en el sector terciario; la falta de instancias para dar seguimiento y la rendición de cuentas de los resultados educativos. Los informes indicaban que las tendencias de ‘pertinencia, baja calidad y efectividad en la educación’ (Unesco, 1997) representaban obstáculos que se le presentan a las sociedades para hacer la transición hacia el paradigma del aprendizaje permanente de una educación para todas y todos a lo largo de la vida de los sistemas educativos de los países, y para la construcción de sociedades del conocimiento (Unesco, 2005).

En el caso de los sistemas residuales y excluyentes, la tendencia fue el incremento de la inversión pública en los sistemas educativos, pero ésta no ha sido suficiente para reducir la desigualdad significativamente. El resultado fue un notable incremento en la matrícula acompañado con tasas altas de repitencia y abandono que incidieron en las bajas tasas de egresados con diploma de las instituciones. No obstante el crecimiento en la matrícula y el mayor número de egresados durante los últimos años, esta tendencia también ha contribuido a elevar la demanda por más educación superior (Cinda, 2007; Cepal, 2007).

Sin embargo, la tendencia a la segmentación ha tenido impacto en el incremento de los procesos de segregación y desigualdad en el acceso a la educación en las sociedades latinoamericanas (Cinda, 2007) que, en términos generales, se caracterizan por:

- 1) El 10% más rico de la población tiene 8 años más de educación que

el 30% más pobre; esta brecha se amplía en la población rural y en los grupos excluidos; en particular los grupos más pobres de las zonas rurales e indígenas tienen menos posibilidades de ir a escuelas, cualquiera que sea el nivel.

- 2) A mayor educación de los Quintiles más ricos, más amplia es la brecha de ingresos en relación con los Quintiles más pobres con menor escolaridad.
- 3) La disparidad en los logros de aprendizaje y aprovechamiento refleja las desigualdades en el acceso a oportunidades educativas de calidad. Los estudiantes y las estudiantes pobres de zonas rurales reflejan en las pruebas de rendimiento 20 puntos por debajo en lenguaje, en comparación con los estudiantes y las estudiantes de familias de mayores ingresos.
- 4) Los grupos étnicos y raciales aparecen desfavorecidos en los indicadores de repitencia, abandono de la escuela, bajo aprovechamiento y tasas de egreso-graduación, en comparación con los grupos de mayor ingreso familiar, “blanco” y latino.
- 5) La desigualdad en términos de género, refleja una tendencia diferente en la que se notan avances para la mujer en todos los niveles, incluyendo un sesgo hacia una mayor participación en el sector terciario-universitario de educación superior, tendencia que no se evidenció en la participación de los grupos indígenas.
- 6) La inversión de recursos públicos fue proporcionalmente desigual para la educación básica y secundaria en relación con la educación superior.

Como se ha indicado en el apartado anterior, la provisión de servicios educativos primarios ha tendido a universalizarse en casi todos los países, por lo que el número de personas que acceden al sistema se ha incrementado. Esta expansión se caracteriza por una distribución desigual de las oportunidades de acceso y participación que se manifiesta en la participación del colectivo de estudiantes sesgada hacia los Quintiles de mayores ingresos; de allí que asumamos que el crecimiento de la provisión de los servicios educativos estaría respondiendo a la pauta de estratificación del sistema de bienestar.

Al respecto, las tasas de deserción temprana durante el ciclo primario indican que los incrementos (en términos fiscales y macroeconómicos) del gasto público, no son suficientes para cubrir los déficits acumulados en los sistemas residuales y excluyentes dentro del área educativa (Cuadro 7).



**Cuadro 7: Tasas de deserción temprana (durante el ciclo primario) y tasa de deserción final de los jóvenes y las jóvenes de 15 a 19 años (en %)**

País	Año	Deserción temprana	Deserción final
Argentina c	2005	1,3	1,1
Uruguay c	2005	2,4	9,1
Costa Rica	2005	4,9	17,9
Chile	2003	0,9	1,0
Brasil	2005	2,4	2,9
México	2005	4,0	10,2
Venezuela (Rep. Bol. de)	2005e	5,0	8,3
Colombia	2005	6,0	8,0
República Dominicana	2005	6,3	1,8
El Salvador	2004	15,2	7,1
Guatemala	2004	26,1	24,4
Perú	2003	6,2	8,1
Ecuador	2005	4,1	8,6
Bolivia	2004	8,7	3,3
Honduras	2003	18,2	34,8
Paraguay	2005	8,2	11,9
Nicaragua	2001	19,7	14,3

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

a. La metodología de construcción de las tasas de deserción puede verse en Cepal, Panorama social de América Latina 2001 –2002 (LC/G.2183–P), Santiago de Chile, octubre de 2002, recuadro III.1, salvo que la distinción de los ciclos se basa estrictamente en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (Cine) 1997.

b. Gran Buenos Aires.

c. Total urbano.

### **Total nacional.**

Una primera conclusión es que la inclusión y las modalidades de acceso a los servicios se orientan hacia el acceso universal al nivel primario (educación general básica), en el que un gran número de países han ampliado su cobertura. No obstante, la distribución social de las oportunidades de acceso entre los diferentes estratos refleja que el Quintil más alto de ingresos asiste (a excepción de Nicaragua y Guatemala) a la educación primaria en más del 98% de los casos, frente al 97% del Quintil más pobre de las familias (Cuadro 8). De esto se sigue que la brecha en lo que respecta a la formación primaria no posee tanto impacto como sí lo tiene la continuación de los estudios secundarios. De la conjunción de los datos de los cuadros 7 y 8 se puede inferir que las tasas de deserción afectan a los quintiles de menores ingresos, y de allí la

amplia brecha entre quintiles en la asistencia a la educación secundaria y post secundaria<sup>8</sup>.

**Cuadro 8: Asistencia escolar en áreas urbanas, ambos sexos, según quintil de ingreso per cápita del hogar y grupo de edad, 1989–2005 (en porcentajes de población de la misma edad).**

País	Año	7 a 12 años			13 a 19 años			20 a 24 años		
		Total	20% más pobre	20% más rico	Total	20% más pobre	20% más rico	Total	20% más pobre	20% más rico
Argentina	2005	99,0	98,7	99,8	79,8	75,1	90,0	38,1	22,4	62,7
Uruguay	2005	98,6	98,6	99,6	76,6	66,4	96,2	37,4	14,1	72,5
Costa Rica	2005	99,4	99	100	80,2	78,2	93,4	41,3	26,4	67,5
Chile	2003	99,5	99,2	99,6	85,3	81,4	94,1	35,3	18,9	67,8
Brasil	2005	98,3	97,4	99,6	76,9	73,6	89,8	26,3	17,4	53,9
México	2005	97,9	96,3	99,1	70,0	60,5	87,1	27,4	14,4	48,7
Venezuela (Rep. Bol. de)	2005e	97,5	96,1	98,9	75,4	74,4	80,6	43,2	34,3	60,4
Colombia	2005	97,4	95,8	99,6	73,0	70,1	89,2	25,0	11,6	56,6
República Dominicana	2005	97,6	97,2	98,1	83,3	83,0	84,2	40,9	30,7	57,9
El Salvador	2004	94,7	91,6	99,0	75,1	67,5	90,2	24,3	14,5	43,6
Guatemala	2002	90,4	84,2	94,3	66,9	63,3	78,3	25,5	11,1	43,9
Perú	2003	98,2	97,6	100,0	73,0	74,3	77,0	33,5	24,4	61,0
Ecuador	2005	96,4	93,1	99,7	75,3	70,2	88,9	32,6	21,4	52,0
Bolivia	2004	97,8	96,6	99,8	82,5	83,5	90,6	38,9	28,2	64,8
Honduras	2003	94,7	89,9	99,2	66,7	55,8	83,6	28,7	13,3	53,0
Paraguay	2005	99,4	99,1	100,0	78,8	70,7	88,2	29,6	10,4	57,2
Nicaragua	2001	93,1	88,1	96,3	69,9	61,5	79,2	31,5	15,4	52,1

Fuentes: Cepal: Anuario Estadístico de ALyC (2006). Santiago de Chile: 2006 CEPAL: Panorama Social de América Latina. Santiago de Chile: 2007. ELA Junta de Planificación de PR. Estadísticas Económicas y Sociales, 2003. -Población estimada, Cepal Anuario Estadístico, 2006.

Los procesos de ajuste y reformas estructurales dieron lugar a que el contexto de expansión de los servicios educativos se haya desenvuelto en una dinámica de cambio caracterizada por la baja cohesión social, insuficiencia de educación básica y media con altos niveles de desigualdad, pobreza y exclusión. Estas situaciones limitaron las oportunidades de las personas de participar, aportar y progresar y, por ello, a pesar del avance alcanzado, persisten deficiencias e insuficiencias de formación en la educación en todos

<sup>8</sup> En relación con la educación superior, poco se ha analizado su impacto regresivo y el costo social que implica cuando, en el caso de muchas de las tareas que acaban realizando quienes egresan de las universidades, no se ajustan a unas capacidades aprendidas que, generalmente, son más elevadas, por lo que la exigencia de un título acaba siendo utilizada como una técnica de selección de personal por parte de las empresas. El resultado es que la inversión educativa se transforma en una costosa forma (financiada por el Estado) de abaratar los costos de información de las empresas. Ciertamente, la demanda de empleo hoy exige para tareas administrativas estudiantes avanzados en 'administración de empresas', por ejemplo. A modo de hipótesis se podría conjeturar que estamos asistiendo a un desplazamiento de la pirámide ocupacional donde los jóvenes y las jóvenes con títulos universitarios comienzan a ocupar los puestos que antes ocupaban los jóvenes y las jóvenes con formación secundaria que pasan a dirigirse a los puestos de menor cualificación, produciendo un desplazamiento hacia abajo de quienes poseen menor formación. Se trataría de una confirmación de la tesis del 'credencialismo' de Collins (1979).

los niveles, y se manifiestan como brecha “digital”, de capacidad cognitiva y de conocimiento y competencias entre los diferentes estratos en cada país y entre las sociedades de la región.

La desigualdad en la educación se manifiesta en términos de la insuficiente ubicación de la oferta (diversidad de cobertura), las opciones de acceso (diversidad de condiciones de participación) y las oportunidades educativas (diferenciación y calidad), en un contexto donde la necesidad de nuevas fuentes de ingreso para los hogares más pobres provoca tasas más elevadas de deserción escolar en los quintiles más bajos y, al mismo tiempo, tasas de retorno menores (Del Valle, 2009).

Esto estaría explicando por qué, aunque se avanzó en la universalización de la educación primaria, prácticamente no se registraron variaciones en las tasas medias de retorno tanto en términos de promedio regional como de la mayoría de los países analizados y, al mismo tiempo, se mantuvieron diferencias considerables entre ciclos académicos.

De este modo, si bien la tasa de retorno de la educación primaria bajó de 0,09 a 0,08, y la del ciclo secundario se redujo de 0,14 a 0,12, en el caso de la educación superior la tasa subió de 0,15 a 0,18; por consiguiente, se acentuó la brecha entre el ciclo superior y el secundario, ya que mientras en los años noventa sus tasas de retorno eran relativamente similares (0,14 y 0,15 respectivamente), en torno al año 2002 presentaban una marcada divergencia (0,12 y 0,18)<sup>9</sup>.

La ampliación de brechas entre el ciclo secundario y el superior nos permite poner en discusión la difundida afirmación sobre la educación como herramienta de inclusión al mundo laboral. Si bien es cierto que “...el análisis de descomposición de la varianza salarial permite determinar que la educación es el factor que más contribuye a la dispersión de los salarios en América Latina (Cepal, 2006, p. 29), no es menos cierto que “...la rentabilidad de la educación es invariablemente más elevada en los niveles sociales más bajos de la pirámide<sup>10</sup>. Por ello, el impacto que la educación posee en la distribución de la renta siempre es pequeño y llega por último a los niveles más bajos de la pirámide...” (Del Valle, 2009a, p. 29).

En otras palabras, aunque la educación puede ser una herramienta de política pública muy eficaz para incidir en la distribución de los salarios y, por ende, en los ingresos, el acceso al mercado laboral está determinado por “... la interacción de múltiples factores y la adopción de medidas con respecto a cualquiera de ellos tiene pocas posibilidades de modificar significativamente la concentración de los ingresos...” (Cepal, 2006, p. 30).

<sup>9</sup> Esto es compatible con el hecho de que las regiones más desarrolladas son las que presentan las menores tasas de retorno de la educación (Psacharopoulos y Patrinos, 2002).

<sup>10</sup> Razones de espacio impiden desarrollar aquí este tema; sin embargo, cabe destacar que el trabajo de Blaug se basa en los índices de rentabilidad social estimados por Psacharopoulos (1976) según el cual existe una fuerte diferencia entre la enseñanza elemental, cuyo índice es de más del 50%, en relación con los otros niveles educativos cuyo índice no supera el 12%.

En sociedades desiguales como las latinoamericanas, la familia, el origen social o étnico, etc., influyen tanto en la ocupación como en la distribución de la renta. De este modo, la correlación entre formación e ingresos nos indica la existencia de factores de segregación: aquellos que acceden a mejores niveles de formación logran acumular más capital y alcanzar mejores ocupaciones, pero esto no es consecuencia de su formación sino de su capital social, y éste resulta de la clase social a la que pertenecen Blaug (1981).

## **8. Productivismo, estratificación y movilidad social**

En América latina los sistemas productivistas de bienestar y sus transformaciones durante los 80 y los 90 han dado lugar al desarrollo de una estructura de oportunidades (oportunidades de vida en la terminología weberiana clásica) que se encuentra determinada por la inserción en la estructura ocupacional-laboral. Si asumimos que el acceso a los servicios educativos es clave para la obtención de competencias, bienes de cualificación laborales —siguiendo la terminología de Wright—, la segmentación de los servicios educativos nos indica el surgimiento de una nueva pauta de estratificación a nivel de los mecanismos de intervención estatal.

Estaríamos, por tanto, en presencia de una estructura de oportunidades sesgada en favor de quienes ya están en posesión de un activo social, sea por las mejores oportunidades de trabajo que capturan dado el activo laboral que ya posee su grupo generacional familiar, o por el mejor acceso que tienen a una escolaridad prolongada dado el capital cultural del grupo familiar de procedencia.

En América latina se producen dos fenómenos aparentemente contradictorios: por un lado, la ampliación de las tasas de escolarización en los sectores sociales más bajos, y por el otro, el reforzamiento de las oportunidades educativas diferenciales de los individuos, según sus clases sociales.

Esta contradicción pone en discusión la relación entre educación y mayor movilidad social ya que determinados niveles educativos no garantizan por sí mismos una movilidad intergeneracional debido al más lento crecimiento de las oportunidades ocupacionales respecto de los niveles educativos alcanzados por la mayoría— y, paralelamente debido al proceso de estratificación de los servicios educativos que se expresan en los propios procesos pedagógicos.

Es importante destacar que la estratificación de los servicios no hace referencia a la clásica oposición entre educación pública o privada, por que los propios sistemas públicos nacionales, supuestamente homogéneos, están insertos en este proceso. No es casual que en aquellas instituciones a las que asiste la población escolar con mayores ingresos o las escuelas públicas con ‘tradición de buena enseñanza’ sean las más favorecidas por proyectos generados con financiamiento explícito la comunidad educativa.

Las posibilidades de educabilidad están lejos de los estudiantes en situación de pobreza o de ambientes familiares sin estímulo afectivo, lúdico e

intelectual y con precarios niveles de calidad de vida.

La aparente contradicción a la que hice referencia, es posible porque el acrecentamiento de las igualdades de oportunidades educativas y los mecanismos de movilidad social son dos fenómenos independientes. Se podrá argumentar que los niños pobres pueden concurrir a los mismos establecimientos públicos que los de clase media. Ciertamente, las jerarquías escolares resultan de las elecciones de los individuos y las familias en función de sus expectativas (y de los cupos que posea la institución), los espacios ofrecidos por la estructura social son independientes de esas opciones, y provienen de mecanismos y procesos sociales estructurales. De tal modo que las estructuras de distribución, sistema educativo primero y social después, es independiente y tiene ritmos de transformación diferentes. Por ello, el crecimiento en la igualdad de oportunidades en el sistema escolar que hemos observado en los últimos años ha sido paralelo al mantenimiento o ampliación de las desigualdades sociales.

Si las transformaciones estructurales se expresaron en la implementación de políticas que produjeron un retroceso del Estado en sus funciones de promoción del bienestar social y la integración habrá que aceptar que esto conllevó a una redefinición de las responsabilidades entre familia, comunidad y Estado y, a un proceso de descomposición de las relaciones entabladas entre la esfera pública y la privada. De nada nos servirá seguir con la retórica que pone énfasis en la importancia y la necesidad de revalorizar a la familia –y más específicamente a la familia en sentido amplio, en tanto relaciones de parentesco– como proveedora de protección a partir de un resurgimiento de diversas formas de solidaridad. Hoy, lo que no podemos negar es la incapacidad que poseen las solidaridades familiares o comunitarias para reemplazar a la solidaridad fundante de las instituciones de protección estatales. Esto se debe a que el parentesco, en tanto no está en condiciones de asegurar una distribución verdaderamente equitativa de recursos, no solo no constituye un modelo de solidaridad social sino que puede contribuir a acentuar las desigualdades ya que la dependencia mutua entre pares opera como obstáculo a los procesos de movilidad ascendente.

El mercado laboral formal aparece como el principal ámbito de obtención de recursos, podemos suponer que una mejor inserción laboral y un mejor acceso y permanencia en el sistema de educación formal, son vehículos de movilidad social ascendente, por lo que la constatación de una segmentación del sistema educativo estaría indicando una estructura de oportunidades caracterizada por un proceso de acentuación de la discriminación del tipo que Robert Merton identificó como “el efecto Mateo” (Merton, 1996, p. 160).

En otras palabras los sistemas de recompensas, asignación de recursos y selección social operan para crear y mantener una estructura de clase por medio de la provisión de una distribución estratificada de oportunidades entre los sujetos sociales para incrementar su rol productivo. La acumulación diferencial de las ventajas opera de tal manera que, parafraseando a los

evangelistas Mateo, Marcos y Lucas, “al que tiene, se le dará más, y tendrá de sobra; pero al que no tiene, hasta lo poco que tiene se le quitará...” (Merton, 1996, p. 128).

Por consiguiente, un primer desafío en la provisión de los servicios de bienestar educativo debería tener como meta reducir las brechas en el acceso a la educación inicial, secundaria y, fundamentalmente, terciaria, entre beneficiarios y beneficiarias de distinto origen social. Al mismo tiempo, un segundo desafío es atender la segregación socioeconómica de estudiantes en instituciones educativas que hace que los estudiantes y las estudiantes asistan a escuelas poco diversas desde el punto de vista social<sup>11</sup>.

La división social entre incluidos o incluidas y excluidos o excluidas de los mercados de trabajo formal, da lugar a que éstos últimos dependan para su bienestar de sus disposiciones y relaciones familiares antes que de las medidas desplegadas por las instituciones públicas, y la consecuencia visible es ‘la fuerza y la cohesión de la familia, la reproducción de un sistema basado en una cantidad muy reducida de medidas públicas orientadas hacia ella’ (Arriagada, 2007) y la transmisión intergeneracional de las pautas de exclusión.

Si en América Latina se puede hablar de un sistema de educación dual, éste no tiene que ser interpretado como consecuencia del carácter residual de la política pública sino como resultado de la interacción entre el modelo ocupacional y las características específicas del mercado de trabajo y el ‘efecto Mateo’ en la estructura de oportunidades de acceso a los servicios provistos por las instituciones estatales.

En síntesis, los procesos de reforma y la construcción de nuevas instituciones profundizaron la estratificación en el sistema educativo. El resultado fue que junto a un sector de servicios educativos moderno existe un servicio educativo provisto por el Estado que crece continuamente y se caracteriza por una infraestructura en quiebra, un bajo grado de cohesión, altas tasas de deserción, ausentismo, repitencia, etc., que dan lugar a la emergencia de nuevos patrones de desigualdad y fragmentación social que se expresan como segregación de beneficios.

### **Lista de referencias**

Arriagada, I. (Comp.) (2007). *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina.

---

<sup>11</sup> Esto tiene dos efectos: por una parte impide a los estudiantes y a las estudiantes aprender de otros con experiencias distintas a las propias y, en segundo lugar, significa que las escuelas en las que se concentran los estudiantes y las estudiantes con menor capital socio-cultural, tienen menor capacidad de influencia en el Estado para reclamar los derechos educativos de sus hijos e hijas. En otras palabras, la relación entre sistema educativo y estructura social se deriva del grado de poder que los diferentes participantes poseen según el lugar que ocupan en la estructura social. Mientras mayores sean los recursos que posee un grupo, mayor será su influencia en la intención agregada del sistema. Los grupos marginales tienen como único recurso su muda capacidad para no enviar a sus hijos e hijas a la escuela si esta última no satisface sus necesidades.

- Blaug, M. (1981). Education and opportunities. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bresser Pereira, L. & Cunill Grau, N. (orgs.). (1999). Público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: Clad, Fundação Getulio Vargas.
- Bresser Pereira, L. C. (1997). Reforma del Estado en los años 90: Lógica y Mecanismos de Control. Barcelona: Círculo de Montevideo.
- Cepal (2007). Globalización y desarrollo: Desafíos de Puerto Rico frente al siglo XXI. Santiago de Chile/México, D. F.: Cepal.
- Cepal (2006). Panorama Social de América latina. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina.
- Cinda (2007). Educación Superior en Ibero América: Informe 2007. Santiago de Chile: Centro Inter- Universitario de Desarrollo.
- Collins, R. (1979). Educational Training and Employment. Miami: Florida Univ. Press.
- Cullis, J. G. & Jones, P. (1996). Decision Making in quasi-markets: A Pedagogic Analysis. *Journal of Health Economics*, 15(2), pp.187-208.
- Del Valle, A. (2009). Formación, economía y pobreza en contextos de fragmentación social. Una critica a la hipótesis del capital individual y del capital social. *Revista Co-herencia*, (10).
- Del Valle, A. (2009a). Estructura ocupacional, gasto social y sistema de bienestar en América latina. Inédito.
- Del Valle, A. (2008). Regímenes de Bienestar - Relaciones entre el Caso Asiático y la realidad Latinoamericana. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (19). Consultada el 22-2-2010, en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/19/>.
- Di Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista Cepal*, (68), pp. 153-170.
- Espina, A. (2008). Modernización, estadios de desarrollo económico y regímenes de bienestar en América Latina. Documento de Trabajo N 28. Madrid: CealCi-Fundación Carolina.
- Filgueira, F. (2007). Cohesión y Educación: Desavenencias Recientes. *IIPEOEI*, pp. 35-37.
- Gipsoc (2005). Situación socio-ocupacional de familias beneficiarias del Plan Jefes/as de hogar desocupados. Buenos Aires: Grupo de investigación problemáticas socio-culturales-Agencia Territorial del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.
- Gorard, S., Fitz, J. & Taylor, C. (2001). School Choice Impacts: What do we know? *Educational Researcher* 30 (7), pp. 18-23.
- Gordon, L. & Whitty, G. (2002). Una mano a la ‘mano invisible’? Retórica y realidad de la reforma educativa neoliberal en Inglaterra y Nueva Zelanda, En Narodowski, M., Nores, M. & Andrada, M. (Comps.) *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas*. Buenos Aires: Granica.
- Huber, E. & Stephen, J. (2005). “Successful Social Policy Regimes? Political Economy and the Structure of Social Policy in Argentina, Chile, Uruguay



- and Costa Rica”, Paper presentado en la conferencia sobre Democratic governability in Latin America, Notre Dame, Octubre 6-7.
- Jessop, B. (1994). *The Politics of Flexibility: restructuring state and industry in Britain, Germany and Scandinavia*. London: Edward Elgar.
- Johnson, N. (1990). *El Estado de Bienestar en transición. La teoría y la práctica del pluralismo del bienestar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Krawczyk, N. (2002). Em busca de uma nova governabilidade na educação, En D. Andrade Oliveira & M. de F. Felix Rosamar (Organizadoras). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Levacic, R. (1995). *Local Management of Schools: analysis and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Marchioni, M. & Gasparini, L. (2002). *Características demográficas y pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Martínez Franzoni, J. (2005). *Regímenes de bienestar en América Latina. ¿Cuáles son y cómo son? Documento de Avance*. Madrid: Fundación Carolina.
- Mendoza, X. (1995). *Las transformaciones del sector público en las democracias avanzadas: del Estado del bienestar al Estado relacional*. Santander: Universidad Internacional Menéndez y Pelayo.
- Merton, R. (1996). “The Matthew effect,II”, En Sztompka, P. (ed.) *Robert K. Merton on Social Structure and Science*. Chicago: The U. of Chicago Press.
- Navajas, F & Porto, A. (1994). Budget shares, distributional characteristics, and the direction of tax reform. *Economics Letters* (45), pp. 475-479.
- Offe, C. (1992). *La Sociedad del Trabajo*. Madrid: Alianza.
- Offe, C. (1990). *Algunas contradicciones del moderno Estado del Bienestar*. En: *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Petrei, H. (1988). *El gasto público social y sus efectos distributivos. Un examen comparativo de cinco países de América Latina*. Río de Janeiro: Eciel.
- Polanyi, K. (1989). *La Gran Transformación. Crítica del liberalismo Económico*. Madrid: La Piqueta.
- Preal (2001). *Quedándonos atrás: un informe del progreso educativo en América Latina*. Washington, D.C.: Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica.
- Psacharopoulos, G. (1976). “Investment, education and equality of opportunity”. En: *Educational Need in the public economy*. Miami: University of Florida Press.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. (2002). “Returns to investment in education: A further update”, Policy Research Working Paper, N° 2881. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Roberts, B. (1996). *The Social Context of citizenship in Latin America*. *International Journal of Urban and Regional Research*, 20 (1).
- Savas, E. (2000). *Privatization and public-private partnerships*. New York:

- Seven Bridges Press.
- Stallings, B. & Peres, W. (2000). Crecimiento, empleo y equidad. El impacto de las reformas económicas en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Titmuss, R. (1966). *Essays on the Welfare State*. London: Allen and Unwin.
- Unesco (2005). *The Quality Imperative in Education*. Paris: Unesco.
- Unesco (1997). *Literacy Skills for Lifelong Learning*. Paris: Unesco.
- Whitty, G. & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems, *International Journal of Educational Development*, 20, pp. 93-117.

---

**Referencia:**

Alejandro H. Del Valle, "Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 577-605.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---



## Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista\*

**Lourenço Cardoso\*\***

Pesquisador a Unesp-Araraquara.

• **Resumo:** Na literatura científica de maneira geral as pesquisas sobre a branquitude têm se restringido em investigar a branquitude crítica, deixando de lado a branquitude acrítica. A branquitude crítica refere-se ao indivíduo ou grupo branco que desaprovam publicamente o racismo. Enquanto que a branquitude acrítica refere-se a branquitude individual ou coletiva que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca. Este artigo possui a preocupação em salientar a importância de distinguirmos a branquitude crítica e a branquitude acrítica. O que pode parecer apenas uma simples distinção pode nos levar a analisar com maior atenção e profundidade o crescimento e fortalecimento de grupos neonazistas e membros da Ku Klux Klan: grupos que representam dois significativos exemplos da expressão da branquitude acrítica.

**Palavras-chaves:** Branquitude, Branquitude Crítica, Branquitude Acrítica, Racismo.

### Blancura acrítica y crítica: la supremacía racial y el blanco anti-racista

• **Resumen:** En la literatura científica y de manera general las investigaciones sobre la blancura se han restringido a investigar sobre la blancura crítica, dejando de lado la blancura acrítica. La blancura crítica se refiere al individuo del grupo blanco que desaprueba públicamente el racismo; mientras que la blancura acrítica se refiere a la blancura individual o colectiva que sustenta el argumento a favor de la superioridad de la raza blanca. Este artículo tienen como objetivo resaltar la importancia de distinguir la blancura

---

\* Este artigo e o termo branquitude crítica e branquitude acrítica surge com base em minha pesquisa de mestrado *O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre a relações raciais no Brasil (1957-2007)* defendida na Universidade de Coimbra na área de Sociologia em 24 de Junho de 1998 o *corpus* de pesquisa se restringiu a trinta universidades públicas das cinco regiões brasileiras, cf. Cardoso, 2008. Outra versão deste texto foi apresentada em forma de comunicação a Conferência Sociedade Civil e Pós-Colonialismos: Um debate sobre os paradigmas para o entendimento da América Latina. Centro de Estudos Sociais América Latina, Universidade Federal de Minas Gerais, 04 a 06 de Agosto de 2009, p. 1-29.

\*\* Lourenço Cardoso: Nasceu na capital de São Paulo. Formado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Sociologia pela Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Doutorando em Sociologia pela Unesp *campus* Araraquara. Correo electrónico: [lourencocardoso@uol.com.br](mailto:lourencocardoso@uol.com.br)

*crítica de aquella acrítica. Lo que puede parecer apenas una distinción simple puede llevarnos a analizar, con mayor atención y profundidad, el crecimiento y fortalecimiento de grupos neonazis e miembros del Ku Klux Klan: grupos que representan dos ejemplos significativos de expresión de la blancura acrítica.*

**Palabras claves:** Blancura, Blancura Crítica, Blancura Acrítica, Racismo

### **Acritical and Critical Whiteness: a racial supremacy and the anti-racist white**

• **Abstract:** *In the Brazilian and international academic research on whiteness usually reduces the whiteness critical, not investigating the whiteness uncritical. The whiteness criticism refers to the individual or group of whites who disapprove publicly racism. The uncritical whiteness refers to a person or group that argues in favor of white racial superiority. This article takes care to point out the importance of distinguishing the whiteness critical and whiteness uncritical. Because what may appear to be only a “simple distinction” in fact can lead us to look more carefully on the growth and strengthening of groups of neo-Nazis and members of the Ku Klux Klan. White individuals and groups that represent two significant examples of the expression of whiteness uncritical.*

**Keywords:** Whiteness, Critical Whiteness, Whiteness Uncritical, Racism.

**-1. Introdução: Retrato do branco. -2. Definições genéricas da branquitude. -3. Distinção entre racismo e branquitude. -4. Branquitude: privilégio & diferenças. -5. A branquitude no Brasil e a idéia de invisibilidade racial. -6. A branquitude acrítica: A superioridade racial e a pureza nacional. -7. O conflito do branco anti-racista. -8. Conclusão. -Lista de referência.**

*Primera versión recibida agosto 28 de 2009; versión final aceptada febrero 9 de 2010 (Eds.)*

#### **1. Introdução: Retrato do branco**

*[...] C'este un fait: des Blancs s'estiment supérieurs aux Noirs<sup>1</sup>.  
(Frantz Fanon. **Peau noire, masques blancs**, 1952, p. 7)*

Os Estados Unidos, principalmente nos anos [1990], com os *critical whiteness studies* tornaram-se o principal centro de pesquisas sobre

---

<sup>1</sup> [...] É um facto que os Brancos se consideram superiores aos negros.

branquitude. Todavia, existem produções acadêmicas sobre essa temática na Inglaterra, África do Sul, Austrália e Brasil. No entanto, W. E. B. Du Bois talvez seja o precursor em teorizar sobre a identidade racial branca com sua publicação *Black Reconstruction in the United States*.

Nesse livro Du Bois analisará o trabalhador branco norte-americano do século XIX. Esse trabalhador mesmo quando recebia um salário baixo era compensado com um “salário público e psicológico” que resultava em ganhos reais, por exemplo, os brancos independente de classe social tinham trânsito livre: tinham acesso as funções públicas; os policiais eram retirados das suas fileiras; os prédios das escolas dos seus filhos eram os melhores da região, os tribunais dependiam do seu voto e geralmente tratava-os cordialmente (Du Bois, 1977 [1935], pp. 700-701).

Na galeria dos pioneiros em problematizar a identidade racial branca não podemos deixar de considerar Frantz Fanon. Em 1952, esse pensador caribenho e africano com sua publicação *Peau noire, masques blancs* defendeu o argumento de abolição da raça. Esse autor estava preocupado em libertar o branco de sua branquitude e o negro de sua negritude, porque a identidade racial seria um encarceramento que obstaculizava a pessoa de chegar e gozar sua condição humana.

O ativista Steve Biko também pode ser incluído entre os precursores em analisar a identidade racial branca. O ilustre ativista versou sobre o branco sul-africano dos anos 1960 e 1970. Ele refletiu a respeito da branquitude sul-africana no momento em que lutava contra o racismo estrutural da sociedade sul-africana, perdeu a própria vida nessa causa.

[...] *Juiz Boshoff*: Mas então por que vocês se referem a si mesmos como “negros”? Por que não pessoas “marrons”?

Quero dizer que vocês são mais marrons do que negros.

*Biko*: Do mesmo modo como eu acho que as pessoas brancas são mais cor-de-rosa, e amarelas ou pálidas do que brancas. [...]  
(Biko, 1990, [1978], p. 129).

Steve Biko ao ser questionado sobre a dificuldade para definição, ou autodefinição como negra ou negro, nos sugere o debate entre a classificação raça e cor que também faz parte da contenda de nossa literatura científica sobre relações raciais. Abreviando, em nossa academia a discussão teórica entre raça e cor nos leva a duas perspectivas: (a) não existiria racismo no Brasil, o que ocorria de fato são algumas manifestações de preconceito de cor; (b) o preconceito de cor seria na verdade uma expressão implícita do próprio preconceito racial pode levar a prática de racismo e resultar em desigualdade racial (Cardoso, 2008, pp. 29-56).

Levando-se em conta que os Estados Unidos com os *critical whiteness studies* tornaram-se o principal centro de pesquisas sobre a identidade racial branca e que, no Brasil, a branquitude enquanto tema tornou-se uma

emergência recente na investigação científica brasileira<sup>2</sup>. Lembrando que a investigação e análise sobre a identidade racial branca procura problematizar aquele que numa relação opressor/oprimido exerce o papel de opressor, ou por outras palavras, o lugar do branco numa situação de desigualdade racial. Entre os autores precursores não poderia deixar de mencionar Albert Memmi, esse pensador, em *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, nos propõem a análise e pesquisa de forma mais profunda tanto daquele exerce o papel de opressor quanto aquele exerce o papel de oprimido.

Vale lembrar que a teoria anti-racista, de maneira geral, tem restringido em pesquisar o oprimido, deixando de lado o opressor. Desta forma, é sugerido que a opressão é somente um “problema do oprimido” em que o opressor não se encontra relacionado. Por esta razão que Guerreiro Ramos sustentou que teorias sobre relações raciais no Brasil são na verdade uma “sociologia do negro brasileiro” (Ramos, 1995[1957]c, pp. 163-211, Sovik, 2004<sup>a</sup>, pp. 363-386). Não se trata, portanto, de teoria sobre relações raciais, trata-se de uma abordagem unilateral, feita muitas vezes por prestigiados pesquisadores brancos preocupados em analisar o “problema do negro”.

Antes da emergência das pesquisas sobre a branquitude no Brasil e dos *critical whiteness studies* nos Estados Unidos, Albert Memmi, de maneira precursora, analisou a relação opressor/oprimido teorizou ambos em suas matizes retratou tanto o colonizador quanto o colonizado. Considerando que o autor abordou a relação colonizador e colonizado no contexto colonial africano (Memmi, 1989, pp. 68-89), não necessariamente da relação branco e negro. Daqui se conclui que seu *corpus* de pensamento é significativo para teorias sobre branquitude, porque Memmi foi o pensador pioneiro em apontar a importância de se problematizar também o opressor. Perspectiva de análise e linha de pesquisa que se renova em nossa literatura científica pelos estudos da branquitude nos EUA, no Brasil e em outros países.

De modo breve gostaria de dizer que as pesquisas sobre a branquitude ao focar o branco em suas pesquisas, não propõem que se negligenciem as pesquisas a respeito da negritude, e sim, chamam a atenção e procuram preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais. Portanto, esses teóricos estão de acordo com Albert Memmi ao considerar necessário retratar o opressor e o oprimido.

## 2. Definições genéricas da branquitude

Nos estudos sobre a branquitude, no Brasil e em outros países, existe o consenso de que a identidade racial branca é diversa. No entanto, na busca por uma definição genérica, podemos entender a branquitude da seguinte forma: a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói

---

<sup>2</sup> Assim como pude verificar em outro trabalho, cf. Cardoso, 2008.



e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global (Huijg, 2007, p. 11; Bento, 2002b, pp. 25-57; Sovik, 2004b, pp. 315-325).

A identidade racial branca não se trata de uma identidade homogênea e estática porque se modifica no decorrer do tempo. De acordo com o contexto, por exemplo nacional, ser branco pode significar *ser* poder e *estar* no poder (Cardoso, 2008, pp. 204-210). No entanto, se observa uma mudança em países como: África do Sul, Brasil, Venezuela, Bolívia e Estados Unidos, se nos restringirmos ao poder Executivo.

A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. Uma pesquisadora proeminente desse tema Ruth Frankenberg define: a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo (Frankenberg, 1999b, pp. 70-101, Piza, 2002, pp. 59-90).

Neste ponto autora argumenta que a identidade racial branca é o lugar da classificação social a partir da premissa de que a branquitude não seria uma identidade marcada. Quando se trata da idéia do significado da branquitude, prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia. O branco não se encaixaria nos grupos, muitas vezes, denominados como minoria racial, étnica ou nacional (Cardoso, 2008, pp. 173-198).

Em suma, a branquitude procura se resguardar numa pretensa idéia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único. O branco enquanto indivíduo ou grupo concebido como único padrão sinônimo de ser humano “ideal” é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras (Rachleff, 2004, p. 109; McLaren, 2000, p. 263; Roediger, 2000, p. 1-17).

### **3. Distinção entre racismo e branquitude**

De maneira geral, a literatura científica brasileira não vem adotando o procedimento analítico e metodológico de distinguir a branquitude em branquitude crítica e branquitude acrítica. Apesar do consenso de que a branquitude não seria uma identidade racial única e imutável (Hall, 2005, pp. 12-13). A branquitude seria múltipla e sujeito a mudança.

Ciente dessa diversidade e complexidade, neste artigo, concentrar-me-ei em analisar dois tipos de branquitudes distintas e divergentes: a branquitude crítica que desaprova o racismo “publicamente”, e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos.

Quando me refiro à aprovação e desaprovação pública, pretendo chamar

a atenção para seguinte ocorrência: nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. Por vezes, é desmentido, ironizado, minimizado, principalmente, quando se trata de questões referentes ao conflito racial brasileiro. Já bem dizia, o ilustre sociólogo Florestan Fernandes “o brasileiro possui preconceito de ter preconceito” (Guimarães, 2005c, p. 77). Portanto, ciente da tarefa complexa que é desvelar a dissimulação do preconceito racial e do racismo por parte dos brancos em nossa sociedade, somente considere branquitude crítica aquela que desaprova o racismo publicamente (Cardoso, 2008, pp. 178-180).

Essa perspectiva de criticidade ganhará maior vigor pela comunidade internacional, particularmente, pelos países membros da ONU, depois da trágica experiência da Segunda Guerra Mundial, que entre outras razões, o Estado nacional alemão motivado pelo ódio étnico e racial assassinou milhões de judeus (Arendt, 2006, p. 458; Gilroy, 2000, p. 141). Nesse ponto vale salientar que a branquitude crítica condena e analisa os trágicos acontecimentos deste momento histórico. Enquanto que a branquitude acrítica conserva, justifica e reescreve esses acontecimentos, procurando heroificar Adolf Hitler minimizando, ou negando o Holocausto.

O termo branquitude crítica e branquitude acrítica que propus<sup>3</sup> surge inspirado pelos *critical whiteness studies*<sup>4</sup> (Ware, 2004<sup>a</sup>, p. 9). Essas linhas de pesquisas dos Estados Unidos e do Reino Unido procuraram descobrir e distinguir os diferentes tipos de racismos desde os praticados sutilmente pela polícia até os assassinatos perpetrados por grupos como a Ku Klux Klan. Porém, a literatura científica sobre a identidade racial branca de língua inglesa, assim como a de língua portuguesa, de maneira geral concentra-se em pesquisar os tipos de racismos praticados por brancos que discordam da tese de superioridade racial branca. Isto significa que existe uma produção crescente sobre a branquitude crítica que pratica racismos que não chegam ao homicídio, enquanto praticamente inexistem trabalhos que pesquisam sobre a branquitude acrítica que possui característica homicida. Branquitude acrítica que age feito quem diz: você que é “diferente” (Santos, 2006c, pp. 259-293), leia-se não-branco, portanto é justificável que seja assassinado.

Ainda a respeito dos *critical whiteness studies* vale acrescentar que os autores salientam que a branquitude são muitas, assim como as práticas de racismo. Contudo, esses pesquisadores geralmente distinguem os tipos de racismos praticados como aquele perpetrado por um grupo neonazista com agressão física; daquele praticado, às vezes sem intenção, por um profissional de Recursos Humanos (RH). A título de ilustração vamos supor

<sup>3</sup> cf. Cardoso, 2008.

<sup>4</sup> A autora Dieuwerthe Dyi Huijg na sua dissertação de mestrado também utiliza a designação branquitude crítica com significado diferente do qual proponho, ela utiliza mais no sentido de criticar a perspectiva que sustenta que branquitude seria uma identidade racial não marcada, isto é, a idéia de invisibilidade da branquitude, ou seja, o argumento de que o branco não se enxergaria como branco, não se perceberia como grupo étnico e racial, cf. Huijg, 2007, pp. 38-39.

que um profissional branco de RH opte em contratar um candidato branco em detrimento do negro. Hipoteticamente diríamos que esse profissional foi influenciado pela identidade racial branca comum a ambos (Bento, 2002b, p. 26).

O fato do profissional de RH contratar o candidato branco influenciado pela branquitude não se trata de uma agressão física ao candidato negro. Trata-se de uma discriminação muitas vezes não reconhecida como discriminação, ou melhor, discriminação racial “injusta”<sup>5</sup> (Silva Jrº, 2003, pp. 99-114), ou por outras palavras, prática de racismo porque o selecionador preteriu um candidato em virtude de sua identidade racial a partir do pressuposto preconceituoso ou racista de que o branco possui maior valor do que o negro, inclusive, porque o próprio selecionador é branco e se reconheceu no candidato branco ao mesmo tempo que recusou reconhecer-se no candidato negro de forma equitativa.

Os *critical whiteness studies* analisam essas diferentes manifestações de racismos. Salientam a distinção da prática racista entre um branco que condena daquele que sustenta a tese da superioridade racial branca (Ware, 2004, pp. 7-40). Porém, quando vão definir a branquitude geralmente não fazem a mesma distinção, definem de forma genérica que uma das características da branquitude seria a expressão homicida. Não posso concordar com essa generalização, pois a característica assassina é uma particularidade da branquitude acrítica e não da branquitude crítica. Assim como se faz necessário definir as diferentes práticas de racismos, igualmente, não se pode deixar de distinguir a pessoa ou grupo que pratica racismo. Essa é uma das razões da nomeação da branquitude de forma distinta como branquitude crítica e branquitude acrítica. Pois na minha perspectiva esses conceitos podem contribuir para maior observação, análise e pesquisa do conflito racial.

#### **4. Branquitude: privilégio & diferenças**

Ao observar o grupo branco de longe, de repente, pode surgir a impressão de que a branquitude é homogênea, porém, com a aproximação percebe-se o quanto os brancos são diversos. O principal aspecto em comum, apontado pelos teóricos da branquitude, diz respeito ao privilégio que o grupo branco obtém em uma sociedade racista, tanto no contexto local quanto no global (Bento, 2002b, pp. 25-57; Frankenberg, 1999b, pp. 70-101; Hage, 2004, pp. 139-160; Roediger, 2000, pp. 1-71). Como foi mencionado, a branquitude se expressa tanto desaprovando os privilégios obtidos com sua identidade racial quanto argumentando em favor da superioridade racial e pureza nacional. Se por um lado, a branquitude crítica não se preocupa com a reflexão de que possuem identidade racial, por outro lado, a branquitude acrítica propaga

---

<sup>5</sup> Se partirmos do pressuposto de que as políticas de ação afirmativa são uma forma de discriminação racial “justa”, porque é uma forma de pugnar em prol da igualdade racial, ao seguir esta mesma lógica de raciocínio, a discriminação racial “injusta” seria a própria prática de racismo que resulta justamente em desigualdade racial.

direta e indiretamente a superioridade e pureza racial branca.

No início da colonização na América, diante da dualidade civilizado e selvagem, o branco representava o civilizado e a Europa central o berço da civilização ocidental, aliás, única cultura civilizada reconhecida. No entanto, é possível notar que entre os brancos colonizadores espanhóis, portugueses, ingleses, holandeses existiam níveis hierárquicos. Para os ingleses, os portugueses seriam povos semelhantes aos selvagens. Se para os escravizados africanos e indígenas os portugueses eram brancos, para os ingleses, eram brancos em um patamar inferior ao seu.

Nessa linha de pensamento Boaventura de Sousa Santos salienta a existência de uma hierarquia entre os brancos colonizadores e os brancos ingleses que se consideravam superiores aos portugueses no período clássico do colonialismo. Para o autor a Inglaterra na condição de metrópole hegemônica praticou uma forma de colonialismo mais influente. O sistema colonial português, por sua vez, enfrentava mais problemas de implementação, sobretudo, se comparado ao britânico. Santos argumenta que o colonialismo ibérico levava dúvidas ao próprio colonizado sobre quem era seu autêntico colonizador: Portugal ou Inglaterra, levando-se em consideração que o território português se tornou uma espécie de “colônia” da coroa britânica por causa da dependência econômica e fragilidade militar para manter seus territórios, entre outros fatores (Santos, 2006d, pp. 211-255).

Ao analisar a branquitude compete-nos atenção aos pontos comuns e a diversidade constituinte dessa identidade racial branca. Recomenda-se do mesmo modo levar em conta as intersecções referentes ao sexo, gênero, faixa etária, nacionalidade, religiosidade, classe, etc. Os estudos sobre o branco pobre realizado nos Estados Unidos pelo sociólogo Matt Wray ilustram bem a relevância da análise das especificidades da branquitude. O intelectual além disso aponta a lacuna existente sobre pesquisas referente ao branco no mundo rural norte-americano. De acordo com o autor, o branco pobre seria considerado “menos branco” porque caminha em direção contrária ao progresso, seria uma espécie de branco “degenerado”, mesmo assim não chegaria a ser classificado socialmente como negro (Wray, 2004 2004, pp. 339-361).

No Brasil, Maria Aparecida Bento chama a atenção que o branco independente da classe social tende a ser solidário, quando se sente discriminado (Bento, 2002<sup>a</sup>, p. 141), por medidas como as políticas de ação afirmativa voltadas para negros. Nesse exemplo, os brancos de classe alta e média procuram denunciar essa injustiça praticada contra o branco pobre. Porém, essa união e solidariedade da branquitude independente de suas diferenças teria um objetivo comum: a manutenção do *status quo*, isto é, a conservação dos privilégios que o grupo branco obtém – mesmo quando na condição de pobreza – devido ao racismo estrutural. Essa vantagens raciais podem ser verificadas em pesquisas que apontam as desigualdades sociais causadas inequivocamente pelo racismo (Guimarães, 2004, p. 18).

Problematizar o branco pobre ilustra a complexidade existente quando

se olha de perto o indivíduo ou grupo branco. Em uma modesta hipótese, acredito que problematizar a branquitude na sua diversidade pode contribuir para ampliar e aprofundar o conhecimento sobre as sutilezas da lógica de classificação social (Santos, 2006b, pp. 86-125). Lógica que ao resultar em múltiplas e distintas hierarquias gera prejuízos para uns e privilégios para outros. Se o ponto em comum entre os diversos grupos brancos seria a obtenção de privilégios, é natural que as vantagens obtidas sejam diversas entre si. A compreensão dos múltiplos aspectos característicos da branquitude pode resultar na maior complexificação das diferentes formas de privilégios obtidos pelos brancos em práticas racistas por vezes sutis.

Nessa perspectiva, as pesquisadoras Dieuwertje Dyi Huijg e Maria Aparecida da Silva Bento sustentam que a noção de privilégio é indispensável para compreender as teorias sobre racismo (Bento, 2002b, p. 28). A intelectual McIntosh colabora nessa discussão ao mencionar distintas e sutis formas de obtenção de privilégio racial:

8. Eu posso estar segura de que meus filhos vão receber matérias curriculares que testemunhem a existência da sua raça.
13. Se eu usar cheques, credit cards ou dinheiro, eu posso contar com a cor da minha pele para não operar contra a aparência e confiança financeira.
15. Eu não preciso educar os meus filhos para estarem cientes do racismo sistêmico para a sua própria proteção física diária.
21. Eu nunca sou pedida para falar por todas as pessoas do meu grupo racial.
24. Eu tenho bastante certeza de que se eu peço para falar com a ‘pessoa responsável’, eu vou encontrar uma pessoa da minha raça.
27. Eu posso voltar para casa da maioria das reuniões das organizações as quais pertencço, sentir-me mais ou menos conectada, em vez de isolada, fora de lugar, ser demais, não-ouvida, mantido à distância, ou ser temida.
34. Eu posso me preocupar com racismo sem ser vista como auto-interessada ou interesseira.
40. Eu posso escolher lugares públicos sem ter medo de que pessoas de minha raça não possam entrar ou vão ser maltratadas nos lugares que escolhi.
41. Eu posso ter certeza de que se precisar de assistência jurídica ou médica, minha raça não irá agir contra mim.

(McIntosh, 1989 *apud* Huijg, 2007, p. 32)

## **5. A branquitude no Brasil e a idéia de invisibilidade racial**

No Brasil o termo branquitude, no sentido de identidade racial branca, será sugerido por Gilberto Freyre em 1962. Esse célebre autor utilizará essa

palavra numa analogia a palavra negritude. No desenvolvimento do seu raciocínio Freyre criticará tanto a utilização da idéia de negritude quanto a utilização da idéia de branquitude vinculada a realidade brasileira, “porque se trataria de uma mitificação dualista e sectária contrária a ‘brasileiríssima’ prática da democracia racial através da mestiçagem”.

My thanks go to those who participated by being present at the commemorations of Camões Day in Rio de Janeiro this year, and came to hear the words of someone who, as a disciple of Camões’ “varied color”, is as opposed to the mystique of “negritude” as to “whiteness”: two sectarian extremes that are contrary to the very Brazilian practice of racial democracy through *mestiçagem*: a practice that imposes special duties of solidarity with other mixed-race peoples. Especially those of the Portuguese Orient and

Africa. Especially with those of black and *mestiço* Africans marked by the Portuguese presence (Freyre, 1962) (Gilberto Freyre *apud* Guimarães, 2005a, p. 124)<sup>6</sup>.

Apesar de encontrar na literatura de Gilberto Freyre a primeira utilização do termo branquitude indubitavelmente o notável Guerreiro Ramos foi o primeiro a propor os estudos sobre a identidade racial branca. Esse autor utilizava o termo “brancura”, que significaria para nossa literatura científica atual o conceito branquitude. Todavia, Guerreiro Ramos, outras vezes, no mesmo ensaio *Patologia social do “branco” brasileiro*, utiliza o termo “brancura” no sentido do que hoje denomino brancura mesmo.

Por outras palavras, a brancura seria a pele clara e outros traços como cor e formato de lábios e nariz, textura dos cabelos, ou seja, aspectos sobretudo físicos que leva uma pessoa ser classificada socialmente como branca (Ramos, 1995[1957]b, pp. 215-240). A branquitude, obviamente, também diz respeito aos aspectos físicos que identifica uma pessoa ou um grupo, no entanto, se encontra além dessa característica. A brancura seria também um dos traços da própria branquitude, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura<sup>7</sup>.

Feita essa distinção entre branquitude e brancura, na literatura científica brasileira encontramos poucos pesquisadores que assumem a branquitude como preocupação analítica. Diante de uma revisão da literatura encontrei os seguintes autores: Alberto Guerreiro Ramos, (1995[1957]a); Edith Piza (2000, pp. 97-125; 2002, pp. 59-90); César Rossato e Verônica Gesser (2001, pp. 11-37); Maria Aparecida Bento (2002<sup>a</sup>, pp. 1-10; 2002b, pp. 25-57; 2002c, pp.

<sup>6</sup> “Meus agradecimentos a quantos, pela sua presença, participam este ano, no Rio de Janeiro, da comemoração do Dia de Camões, vindo ouvir a palavra de quem, adepto da “vária cor”, camoneana, tanto se opõe à mística da “negritude” como ao mito da “branquitude”: dois extremos sectários que contrariam a já brasileiríssima prática da democracia racial através da mestiçagem: uma prática que nos impõem deveres de particular solidariedade com outros povos mestiços. Sobreretudo com os do Oriente e os das Áfricas Portuguesas. Principalmente com os das Áfricas negras e mestiças marcadas pela presença lusitana (Gilberto Freyre, 1962)”, Tradução de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães.

<sup>7</sup> Ao mencionar sobre branquitude e brancura encontra-se implícito as controvérsias sobre raça, etnia, abolição da raça, racismo, racialismo, abolição da branquitude, etc, cf. Cardoso, 2008a, Gilroy, 1998 e 2001, Miles, 1994 e Roediger, 2000.

147-162), Liv Sovik (2004b, pp. 315-325) e Lúcio Alves de Oliveira (2007, pp. 66-78). Na tabela seguinte, aponto essas publicações; indico o ano da primeira edição e o tipo de material em que foi publicado.

**Tabela 1 – O tema branquitude brasileira nas publicações**

	<b>Autoria</b>	<b>Edição</b>	<b>Título</b>	<b>Material</b>
	Alberto Guerreiro Ramos	1957	"Patologia social do 'branco' brasileiro"	Livro
	Edith Piza	2000	"Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu"	Livro
		2002	"Porta de vidro: entrada para a branquitude"	Livro
	César Rossatto e Verônica Gesser	2001	"A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses"	Livro
	Maria Aparecida da Silva Bento	2002	"Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresarias e no poder público"	Tese de doutorado
		2002	"Branqueamento branquitude no Brasil"	Livro
		2002	"Branquitude o lado oculto do discurso sobre o negro"	Livro
	Liv Sovik	2004	"Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil"	Livro
		2004	"We are family: Whiteness in the brazilian media"	Periódico
		2005	"Por que tenho razão: branquitude, estudos culturais, e a vontade da verdade acadêmica"	Periódico
	Lúcio Otávio Alves Oliveira	2007	"Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude de indivíduos brancos"	Dissertação de mestrado

(Cardoso, 2008)

A Tabela 1 mostra que foram encontradas onze publicações: sete artigos publicados em livros; outros dois publicados em periódicos; uma tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo e uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal da Bahia<sup>8</sup>. Essa tabela revela que

<sup>8</sup> Esta Tabela é uma versão atualizada daquela que foi apresentada em minha dissertação de mestrado cf. Cardoso, 2008, p. 189.



a primeira publicação que abordou o branco enquanto tema foi do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos em 1957. Esse mesmo texto, republicado em 1995, trata-se de um artigo pioneiro em problematizar a branquitude no Brasil. O autor em *Patologia social do branco* argumentou que a minoria dominante branca, para garantir a espoliação, recorria não somente à violência, como também utilizava um sistema de pseudojustificações e estereótipos (Ramos 1995[1957]b, p. 220).

Em resumo, a tese central de Guerreiro Ramos é a seguinte: existia na sociedade brasileira uma patologia social do “branco” que consiste na negação de pessoas com qualquer descendência biológica ou cultural negra. Por outras palavras, o brasileiro no geral considerava vergonhosa qualquer associação com sua ancestralidade negra, seja no âmbito cultural ou biológico. Esse autor sustentou que devido ao passado considerado “positivo” da história da identidade racial branca – a história de uma aristocracia econômica e intelectual – fez com que ocorresse a tendência que o pardo fosse classificado como branco e o preto como pardo, resultando em um branqueamento e empardecimento da sociedade brasileira por consequência na diminuição da classificação preto.

Quanto aos dois artigos de Edith Piza: *Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu* e *Porta de vidro: entrada para a branquitude*. Nos duas produções a autora desenvolve a idéia de que o branco não se enxergaria como um ser racializado. Isso significa que Edith Piza analisará o branco desenvolvendo a idéia de que a branquitude seria uma identidade racial não marcada, influenciada particularmente pelas primeiras produções de Ruth Frankenberg. Isto é, o branco não “enxergaria” sua identidade racial, por isso ela seria “invisível”. Aliás, para Edith Piza, quando o branco defronta-se com sua própria branquitude causa-lhe um grande impacto, semelhante uma pessoa desavisada que se choca com uma porta de vidro.

Talvez uma metáfora possa resumir o que comecei a perceber: bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham a porta de vidro. Isto resume, em parte, descobrir-se racializado

(...)

Porém, à medida que vai se buscando os sinais dessa suposta “invisibilidade”, vai-se também descobrindo os vãos da porta. Toda porta de vidro tem vãos. Nunca estão totalmente encaixadas na moldura (Piza, 2002, pp. 61-62).

Nos trechos acima, a idéia de invisibilidade da identidade racial branca é colocada com a metáfora “porta de vidro”. Edith Piza sugere que o branco ao perceber que ele possui identidade racial assemelha-se a um choque em uma porta vidro. Isto é, o branco não enxergaria sua identidade racial, porque uma das características dessa identidade seria se expressar enquanto invisível. Portanto, quando o branco percebe-se na condição de grupo racial, o efeito é

tamanho que a autora compara ao impacto do choque de uma pessoa distraída em uma porta de vidro.

A idéia de invisibilidade como uma das características principais da branquitude tornou-se objeto de controvérsia na teoria sobre branquitude. Há autores que argumentam nessa direção (Frankenberg, 1999b, pp. 70-101; Rachleff, 2004, p. 108); enquanto outros, com os quais partilho a idéia, criticam o argumento de que o branco não se enxerga como grupo racial. A própria Ruth Frankenberg sustentava que a invisibilidade era um dos traços significativos da identidade racial branca, acabou por rever sua posição (Frankenberg, 2004, pp. 307-338).

Atualmente argumenta que a invisibilidade como uma característica da branquitude é uma idéia fantasiosa. A concepção de que a identidade racial branca seria uma categoria não marcada não se sustenta. Desde os primeiros encontros dos europeus com os africanos e ameríndios houve uma delimitação em que portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses e alemães foram marcados ou se autodefiniram como brancos, obviamente em hierarquias diferentes (Santos, 2006d, pp. 211-255).

Portanto, mais importante do que pensar sobre a suposta invisibilidade racial do grupo branco, seria analisar as formas como essa identidade racial é marcada (Frankenberg, 2004, pp. 307-338). A idéia de invisibilidade acaba por ser outra marcação para branquitude, uma marcação praticada pelos próprios teóricos, sobretudo norte-americanos, aspecto que não seria prudente aos investigadores brasileiros seguirem nessa linha de análise controversa sem maiores reflexões. Matt Wray vai dizer que a definição da branquitude como norma, geralmente seguida pela idéia de que ela é “invisível”, acaba por privilegiar o ponto de vista dos brancos, que sem se enxergarem, acabam por não questionarem suas vantagens raciais (Wray, 2004, p. 354).

\*\*\*\*\*

Ao retornar a Tabela 1, o texto de César Rossatto e de Verônica Gesser trata do tema branquitude no Brasil e nos Estados Unidos. Os autores defendem a importância do conceito branquitude para luta anti-racista na área da educação. O papel da educação seria de suma importância desde que esteja voltado para aplicação de uma pedagogia que colabore com a supressão das hierarquias raciais, por isso não seria sensato que o conceito branquitude seja ignorado tanto na realidade norte-americana quanto na sul-americana (Rossatto & Gesser, 2001, pp. 11-37).

No caso de Maria Aparecida Bento em sua tese de doutorado a idéia principal a ser desenvolvida é o conceito “pacto narcísico”. Por outras palavras, os brancos procuram unir-se para defender seus privilégios raciais. A autora analisará como as expressões da branquitude podem colaborar para manter as hierarquias raciais, ou mais concretamente, o lugar do branco que seria o lugar de privilégio racial. Maria Aparecida Bento analisa os discursos dos gestores de pessoal chefe e profissionais de Recursos Humanos (RH) no

serviço público de duas prefeituras. Depois da pesquisa e análise a pesquisadora conclui que o profissional de RH branco tende a contratar pessoas do mesmo grupo de pertença, entre outras razões, porque o semelhante lhe inspira maior confiança.

Quanto a Liv Sovik refletirá sobre o papel da mídia para o estímulo dos estereótipos favoráveis ao branco e ao mesmo tempo depreciativos ao negro, particularmente, no artigo *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil*. Nesse trabalho a autora demonstra que a comunicação social é uma área imprescindível para a pesquisa científica brasileira sobre a branquitude, e critica o argumento de que a utilização do conceito branquitude seria uma simples importação de uma idéia estrangeira, que não se enquadraria a nossa realidade. Para Sovik, a reflexão sobre o conceito branquitude é necessária para as pesquisas sobre o Brasil (Sovik, 2004<sup>a</sup>, p. 384). Essa categoria analítica e política pode colaborar para rediscutirmos, em outros termos, os temas centrais das teorias sobre relações raciais como, por exemplo, o mestiço.

Liv Sovik trata particularmente desse assunto em outro artigo intitulado, *Por que tenho razão: branquitude, estudos culturais, e a vontade da verdade acadêmica* deixando-nos a seguinte reflexão:

(...) Se é comum afirmar o valor da mestiçagem, mais raro é um branco identificar-se como negro. Embora raro, acontece na música popular, onde não produz estranhamento (Sovik, 2005, p. 176).

O último trabalho que aparece na Tabela 1 é a dissertação *Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas* de indivíduos brancos defendida por Lúcio Oliveira no programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este trabalho é a mais recente pesquisa encontrada sobre o branco brasileiro defendida em nossas academias até o presente momento.

Em seu trabalho Oliveira analisou como pessoas brancas entendiam o significado de sua própria branquitude e ao mesmo tempo como o branco era representado socialmente (Oliveira, 2007, pp. 66-78). A pesquisa teve como principal fonte de informação o depoimento de oito pessoas que se autodefiniram como brancas e brancos pertencentes ao curso de psicologia e de ciências sociais da UFBA. Entre suas conclusões o autor aponta que a identidade racial branca foi entendida como não implicada a problemática étnico-racial, os discentes pesquisados também minimizaram os privilégios raciais da branquitude. Para abreviar poderíamos dizer que a pesquisa de Lúcio Oliveira confirmou o que já havia sendo indicado pelas teorias da branquitude sem necessariamente trazer algum dado ou reflexão nova.

## **6. A branquitude acrítica: A superioridade racial e a pureza nacional**

Lembrando que branquitude crítica seria aquela pertencente ao indivíduo ou ao grupo de brancos que desaprovam publicamente o racismo. Em

contraposição a essa perspectiva a branquitude acrítica seria a identidade branca individual ou coletiva que argumenta em prol da superioridade racial. O percurso histórico desenvolvido pelos sociólogos Florestan Fernandes e Octávio Ianni ilustram bem o exemplo da branquitude crítica.

Porém, nem todas as expressões da branquitude desaprovam o racismo, basta pensar em todos os brancos de pensamentos e/ou pertencentes a grupos de ultradireita ou, mais concretamente, nos integrantes dos grupos neonazistas, ou nos membros da *Ku Klux Klan* e outros brancos que silenciosamente comungam com a ideologia da superioridade racial e não desaprovam as práticas racistas.

Apesar do apoio as práticas racistas ou da inação diante delas, a branquitude acrítica pode não se considerar racista porque, segundo sua concepção, a superioridade racial branca seria uma realidade inquestionável. Uma das características da branquitude acrítica seria acentuar seu traço racista tornando-se por vezes uma identidade racial homicida como, por exemplo, nos casos de assassinatos e genocídios praticados em decorrência da pertença étnica e racial das pessoas violentadas (Ware, 2004, pp. 9-10).

Não obstante o holocausto que causou a morte de judeus, ciganos, homossexuais e outras pessoas e grupos inferiorizados pelos nazistas durante a 2ª Guerra (Arendt, 2006, p. 559). Neste início de século, ressurgem e proliferam grupos neonazistas no Brasil e em outros territórios. O discurso principal dessa branquitude, ou melhor branquitude acrítica sustenta-se na idéia de existência de uma superioridade racial branca, apesar dessa ideologia ser francamente desautorizada e rechaçada pela comunidade internacional.

As organizações neonazistas, assim como, outros grupos e indivíduos que comungam pensamentos de ultradireita crescem e se fortalecem utilizando sobretudo a Internet como ferramenta de contato e mobilização. A virtualidade dos contatos é também uma forma de se esquivarem de penalidades pela prática de “crimes de ódio” e/ou crimes contra a humanidade. Ao agir assim, a branquitude acrítica busca refúgio em uma solidariedade global, que poderia ser expressa ironicamente na seguinte sentença: “povo branco superior do mundo, uni-vos!” Depois dessa paródia, resta-me pedir desculpas ao ilustre autor revolucionário. Se, por um lado, o pensamento de Karl Marx inspira as idéias de brancos anti-racistas revolucionários que propõem a abolição da identidade racial branca (Roediger, 2000, pp. 1-71), por outro lado, a branquitude acrítica expressa o mais acentuado pensamento racista da ultradireita.

A superioridade branca sustenta-se no argumento de diferença biológica que se assemelha aquele defendido pelo conde Arthur de Gobineau no século XIX. Nos países centrais do sistema mundial, em especial, os atos racistas são justificados pelo argumento sobre a necessidade de proteger os habitantes originais do Estado nacional.

A identidade nacional é associada à identidade racial e étnica, logo, o nacional autêntico seria o branco, ilustrando essa idéia, o estadunidense autêntico seria o branco, o inglês autêntico seria o branco, o francês autêntico

seria o branco. Por via consequência, as práticas racistas, por vezes homicidas, são dirigidas igualmente aos imigrantes e não necessariamente apenas aos negros.

Neste caso particular, o conceito imigrante substituiria a categoria negro. Esse tipo de racismo tem sido denominado como neo-racismo, racismo sem raça, etnicismo racial e racismo cultural – que se afastaria da idéia biológica de raça e se aproximaria mais da identidade nacional e étnica (Balibar, 1991, pp. 17-28; Sowell, 1999, pp. 291-304). A denominação desses racismos dependerá de cada autor, quanto às críticas dirigidas a essas nomeações, em resumo, argumenta-se que a dilatação e metaforização do racismo poderia esvaziar o seu conteúdo (Hofbauer, 2006, pp. 9-56).

O conceito de racismo cultural de Paul Gilroy também se encaixa na perspectiva de racismo contra os imigrantes e outras identidades culturais. De acordo com Gilroy:

Enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar “raça” com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tomou uma distância necessária das grosseiras idéias de inferioridade e superioridade biológica busca, agora, apresentar uma definição imaginária da nação como uma comunidade cultural unificada. Ele constrói e defende uma imagem de cultura nacional – homogênea na sua branquidade, embora precária e eternamente vulnerável ao ataque dos inimigos internos e externos... Este é um racismo que responde à turbulência social e política da crise e à administração da crise através da restauração da grandeza nacional na imaginação. Sua construção onírica de nossa ilha coroada como etnicamente purificada propicia um especial conforto contra as devastações do declínio (nacional) (...) (Paul Gilroy *apud* Hall, 2005, p. 64).

Deve-se lembrar que Frantz Fanon, antes de Paul Gilroy, utilizou o conceito racismo cultural, porém o significado desse conceito para Fanon – pensado no contexto colonial africano – seria o que hoje se denomina de racismo estrutural, isto é, a prática racista que se encontra inscrita na estrutura social, histórica e cultural (Fanon, 1980, p. 36). Enquanto que para Gilroy – pensado no contexto europeu pós-moderno – seria a prática racista contra a identidade étnica, isto é, o imigrante, sobretudo, considerado não-branco, portanto não se restringe a uma prática racista dirigida aos negros africanos e negros da diáspora.

A branquitude acrítica, analisada com propriedade por autores que se encontram nos países centrais como Paul Gilroy e Stuart Hall, seria uma “branquitude acrítica nacionalizante” e “eticizante”, como por exemplo, “a inglesidade” – leia-se branco inglês: único nacional autêntico (Hall, 2005, pp. 61-65). Essa branquitude acrítica nos seus discursos se coloca contra a população imigrante. Se, por um lado, não utiliza o argumento de pureza racial, por outro, sustenta a idéia essencialista de povo original homogêneo

branco, como aponta Gilroy.

Essa branquitude acrítica, quando se expressa de maneira extrema, pratica extermínios, quando age de forma mais branda, procura se inserir no jogo democrático propagando discursos racistas dissimulados de nacionalistas. Em 2002, a vitória no primeiro turno nas eleições presidenciais francesas de Jean-Marie Le Pen, líder da Frente Nacional – partido de ultradireita – ilustra bem o exemplo dessa branquitude acrítica que se insere nas disputas eleitorais objetivando o poder político.

## **7. O conflito do branco anti-racista**

Em uma sociedade racista como a brasileira, as pessoas logo ao nascerem são classificadas em diferentes níveis hierárquicos, aqueles classificados socialmente como brancos gozam naturalmente de privilégios em virtude dessa classificação. Ao grupo branco adiciona-se a construção de uma identidade racial que recebe o legado simbólico de referências positivas como: inteligente, belo, culto, civilizado, capitalista, comunista, democrático, etc. A concepção estética e subjetiva da branquitude é dessa maneira dignificada, o que leva que a idéia de superioridade se constitua como um dos seus traços característicos (Fanon, s/d[1952], pp. 37-39; Jacobson, 2004, pp. 63-96).

Evidentemente, ninguém nasce racista, porém o argumento que a branquitude foi construída como lugar racial da superioridade é uma tese consensual entre distintos teóricos da branquitude (Hage, 2004, pp. 139-160). Esse argumento não é uma expressão injuriosa direcionada ao indivíduo branco, trata-se de uma crítica direcionada ao significado da branquitude como o lugar racial da superioridade (Steyn, 2004, pp. 115-137). A idéia de superioridade racial constituinte da identidade racial branca, não é um traço de essência, é uma construção histórica e social, por isso, pode ser desconstruída (Hall, 2003, pp. 335-349). Aliás, trata-se de uma tarefa a ser realizada cotidianamente por brancos anti-racistas, que vivem o conflito de, por um lado, pertencerem a um grupo opressor e, por outro lado, colocarem-se contra a opressão.

A teoria anti-racista que propõe a abolição da branquitude, ou seja, a abolição da raça, porque possuiria um traço racista, parece não estar convencida da possibilidade de expurgação do traço racista da identidade racial branca. O que me leva a sugerir a hipótese de que essa perspectiva compreende o racismo como uma característica inata da identidade racial branca e não como uma construção histórica e social.

Nessa linha de raciocínio, acaba-se por essencializar o racismo e a branquitude tornando-os conceitos de essência e indissociáveis (Roediger, 2000, pp. 1-17), isto é, uma perspectiva que entende toda a idéia de raça como racista<sup>9</sup> e, portanto, o grupo branco seria um grupo racista sem possibilidade de

---

<sup>9</sup> Para o sociólogo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães nem toda idéia de raça é necessariamente racista. No mesmo sentido, tanto pode existir a prática racista anti-racista – que propõe o filósofo Paul Satre – quanto pode existir a



não-ser. A única alternativa encontrada seria com a extinção da branquitude.

De minha parte considero que o problema não está na diferença, e sim, na utilização da distinção que objetiva inferiorizar. Essa é mais uma das razões que faz com que considere mais imprescindível do que a supressão da raça é a abolição da concepção de superioridade atribuída à idéia de raça (Cardoso, 2008, pp. 173-198).

À luz do que foi dito anteriormente, não pretendo encorajar o esquecimento ou dissimular sobre os privilégios obtidos com a opressão. Estou de acordo com Albert Memmi, quando sustenta que aquele que pertence ao grupo opressor obtém vantagens em razão dessa pertença (Memmi, 1989, pp. 47) – mesmo que seja contra sua vontade.

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos anti-racistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo.

Na sociedade brasileira os intelectuais “brancos”<sup>10</sup> reconhecidos por abordarem a temática racial, como por exemplo, Florestan Fernandes e Octávio Ianni (Fernandes, 1978, vol. II, pp. 456-463; Ianni, 2004<sup>a</sup>, pp. 21-30), não refletiram sobre esse conflito, que poderia denominá-lo “conflito de zona fronteira”, que representa, sobretudo, o branco anti-racista, que se encontra no grupo opressor ao mesmo tempo que se coloca contra a opressão<sup>11</sup>.

Assim como praticamente todos os seus pares, os intelectuais Florestan Fernandes e Octávio Ianni – apesar de sua inequívoca contribuição para as ciências sociais no Brasil – não transpuseram para os seus escritos sobre relações raciais esse conflito de branco anti-racista, provavelmente, porque a branquitude não era assumida como uma preocupação analítica. No mesmo sentido, não chegaram a realizar uma autocrítica sobre a possibilidade de que

---

prática racista anti-racista (Guimarães, 2005b, p. 67). Considero as ações do movimento negro contemporâneo no Brasil como exemplo de prática racista anti-racista, ou seja, esse movimento social utiliza o conceito raça de maneira não racista.

<sup>10</sup> Esses intelectuais são reconhecidos pelos seus estudos sobre a temática racial. No que diz respeito à pertença étnica e racial seria aconselhável perguntá-los, todavia, não será possível porque eles não se encontram mais entre nós. Contudo, nas suas publicações científicas, eles não se identificam como brancos, porém sempre identificaram o negro como o outro, colocando-se, portanto, como não-negros ou como brancos de maneira implícita. Na verdade, esses autores seguem a tendência hegemônica de investigação sobre relações raciais no Brasil, não pesquisam o tema branquitude e restringem-se à negritude. Segundo a pesquisadora Edith Piza, esses autores seriam brancos que utilizam o eu-narrador numa posição de neutralidade racial (Piza, 2002, pp. 60-61). Piza é uma das poucas estudiosas que se autodefinem como branca e que assume o branco como objeto de estudo.

<sup>11</sup> Essa nomeação conflito de zona fronteira é inspirada no conceito cultura de fronteira de Boaventura de Sousa Santos (2002a, pp. 132-137). Arriscaria dizer que, o “conflito de zona fronteira” pode ser estendida a todos os intelectuais, ativistas e outras pessoas e grupos “progressistas” que apesar de privilegiados enquanto grupo por um determinado tipo de exploração ou opressão, eles se colocam contra todas as explorações e opressões existentes.



suas identidades raciais pudessem se refletir em sua produção intelectual, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (1995b, pp. 123-249), não refletiram sobre a possibilidade de que o conhecimento que produziram seja também autoconhecimento.

## 8. Conclusão

Podemos caminhar para o desfecho deste artigo ao levantar questões controversas sobre branquitude crítica e branquitude acrítica. Para começar colocarei duas questões aparentemente idênticas: Qual seria o ponto principal em comum entre a branquitude acrítica e a branquitude crítica? Qual seria o aspecto fundamental de diferença entre o branco neonazista e o branco anti-racista?

Diante de tudo que foi tratado, arriscaria como início de resposta provisória mencionar que tanto a branquitude crítica, quanto a branquitude acrítica significam lugar de privilégio racial. Quanto a segunda questão, a principal diferença entre o branco neonazista e o branco anti-racista talvez seja a censura do segundo em obter quaisquer privilégios raciais, enquanto a branquitude acrítica reivindica sua condição humana especial por causa de sua pertença étnica e racial.

Se por um lado, a branquitude crítica geralmente não questiona ou reflete com profundidade sobre sua identidade racial, fato que leva alguns teóricos sustentar o argumento de que uma das características da branquitude é a invisibilidade racial (Piza, 2002, pp. 61-62). Por outro lado, a branquitude acrítica visibiliza sua pertença étnica e racial, apesar de não reconhecer que possui etnia ou raça. Aliás, essa é uma característica que também pode se encontrar na branquitude acrítica, quando o branco se considera parte do grupo normativo, universal, sinônimo único de ser humano. Por isso a branquitude - no caso da branquitude crítica - não necessita ser mencionada. Diferente da branquitude acrítica que evoca sua identidade racial, justamente para não deixar dúvidas de seu lugar hierárquico superior a todos os outros grupos e indivíduos.

Vale ressaltar que a revisão da produção acadêmica brasileira mostrou que todos os trabalhos se restringem em investigar a branquitude crítica, evidenciando a lacuna de investigar, analisar e teorizar sobre os tipos de racismos e as particularidades da branquitude acrítica, ou seja, pesquisar pessoas e grupos de orientação de ultradireita. Alain Touraine chamará esses grupos de anti-movimentos sociais (Touraine, 1998b, pp. 127-172).

John Downing possui o mérito de tentar problematizar a ultradireita em sua publicação *Radical Media. Rebellious Communication and Social Movements*. O autor em sua abordagem não tratará da problemática branquitude, todavia, alertará sobre o perigo para sociedade que representam o crescimento desses grupos de ultradireita que crescem sem despertar o interesse da academia e do Estado nacional. Downing ainda é um dos poucos intelectuais a investigar e

teorizar sobre a ultradireita, indicando suas diversidades e pontos em comum. Este intelectual inclusive encontrará aproximações entre o pensamento da ultradireita e da extrema-esquerda (Downing, 2002, pp. 136-144).

Evidentemente, os grupos de ultradireita que podem praticar homicídios não são formados apenas por brancos, porém, neste artigo, restringir-me aos brancos, ou seja a branquitude, porque possuía a notória intenção de refletir sobre a branquitude crítica e branquitude acrítica. Na sociedade brasileira, esses grupos, ou por outras palavras, os anti-movimentos sociais, ou grupos de ultradireita, conhecidos como *skinheads* ou *Carecas* surgiram no início dos anos 1980. Entre suas denominações encontramos: *Carecas do Brasil*, *Carecas do ABC* e *Carecas de Cristo*.

Todos grupos possuem em comum o culto a violência, o nacionalismo exacerbado e a aversão aos que consideram “diferentes”, sendo os homossexuais um grupo odiado de forma consensual por todos (Costa, 1997, pp. 83-93). Em geral, eles atacam os “diferentes” quando estão em grupo de cinco a cinquenta pessoas, raramente agem violentamente quando estão sozinhos. Do grupo *Carecas do ABC* participam negros que se colocam contra os homossexuais. Em resumo, esses grupos se colocam contra aqueles que consideram diferentes: nordestinos, judeus, estrangeiros, negros.

Entre esses grupos e indivíduos quem poderíamos considerar branquitude acrítica seriam os *skinheads* que são articulados com a ultradireita européia, sua facção de racismo mais explícito é denominada *White Power* (Poder branco). Essas pessoas e grupos defendem a supremacia branca e são capazes de práticas homicidas na calada da noite, procurando fugir do braço armado do Estado. A título de ilustração vale lembrar que, em 1993, os *White Power* distribuíram cartazes em escolas da capital de Santa Catarina, propondo entre outras coisas, a Semana do Tiro ao Preto.

Acredito que o regaste da memória desse, aparente, singelo e inocente episódio histórico dispensem maiores elucubrações sobre as consequências da omissão por parte da academia a respeito do seu papel de observação, investigação, teorização da branquitude acrítica, não se restringindo somente a branquitude crítica.

Neste ponto da mesma forma não poderia deixar de mencionar sobre a inércia do Estado nacional em garantir os direitos humanos fundamentais a pessoa e grupos que são obrigados a enfrentarem grupos de ultradireita que os antipatizam, porque simplesmente “são como são”, ou seja, pessoas, assim como todas as outras: “iguais e diferentes”.

### Lista de referência

- Arendt, H. (2006). As origens do totalitarismo. 2ª ed., Trad. Roberto Raposo. Lisboa: Dom Quixote.
- Balibar, E. (1991). Is There a ‘Neo-racism’? In: B. Etienne & Wallestein, I., 1991, (pp. 17-28).

- Balibar, E. & Wallestein, I. (1991). *Race, Nation, Class: ambiguous identities*. London: Verso.
- Bento, M. A. da S. (2002a). Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.
- Bento, M. A. da S. (2002b). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone, I. & Bento, M. A. da S. (org.), pp. 25-57.
- Bento, M. A. da S. (2002c). Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: Carone, I. & Bento, M. A. da S. (org.), pp. 147-162.
- Biko, S. (1990 [1978]). *Escrevo o que eu quero*. Série Temas, vol. 21. Sociedade e Política. Trad. Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática.
- Cardoso, L. (2008). O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). (Dissertação de mestrado), Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Carone, I. & Bento, M. A. da S. (org.) (2002). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Cavallero, E. (2001). *Racismo e anti-racismos na educação: repensando a escola*. São Paulo: Editora Selo Negro.
- Costa, M. R. (1997). Os Skinheads No Brasil. *Cultura Vozes, Petropolis*, 91, pp. 83-93.
- Downing, J. (2002). *Mídia: rebelidia nas comunicações e movimentos sociais*. Trad. Silvana Vieira. São Paulo: Editora Senac-SP.
- Du Bois, W. E. B. (1977[1935]). *Black Reconstruction in the United States*. New York: Russell & Russell.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fanon, F. (s/d[1952]). *Pele negra máscaras brancas*. Trad. Alexandre Pomar. Porto: Edição A. Ferreira.
- Fanon, F. (1980). *Em defesa da revolução africana*. Terceiro Mundo, Tradução de Isabel Pascoal. Portugal: Livraria Sá da Costa Editora.
- Fernandes, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª ed., vol. I e II. São Paulo: Editora Ática.
- Frankenberg, R. (1999a). *White women, race masters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Frankenberg, R. (1999b). *Race, sex and Intimacy I: Mapping a discourse*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Frankenberg, R. (2004). *A miragem de uma branquidade não marcada*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Gilroy, P. (1998). *Race ends here*. *Abingdon, Oxford: Ethnic and racial studies*. XXI (5), pp. 838-847.
- Gilroy, P. (2000). *Against race. Imagining Political Culture Beyond The Color Line*. Cambridge: Belknap Press/Havard.
- Gilroy, P. (2001). *Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid

- Knipel. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Sociais Afro-Asiáticos.
- Guimarães, A. S. A. (2004a). Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia. São Paulo, USP*. 47 (1), pp. 9-43.
- Guimarães, A. S. A. (2005a). Racial democracy. In: Souza, J. & Sinder, V. (org). *Imagining Brazil (Global Encounters)*, 1ª ed., pp. 119-140. Lanham, Md.: Lexington Books.
- Guimarães, A. S. A. (2005b). Racismo e Anti-racismo no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Editora 34.
- Hage, Gh. (2004). A 'Ásia' e a crise da branquitude no mundo ocidental. Rio de Janeiro: Garamond.
- Hall, S. (2003). Da diáspora: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org.), Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- Hall, S. (2005). A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&a.
- Hofbauer, A. (2006). Ações Afirmativas e o debate sobre o racismo no Brasil. *Lua Nova*. 68, pp. 9-56.
- Huijg, D. D. (2007). Feministas brancas, tirando às máscaras: a expressão da branquitude feminina nas relações raciais intra-gênero. (Dissertação de mestrado). Holanda: Departamento de Letras da Universidade de Leiden.
- Huntley, L. & Guimarães, A. S. A. (org.) (2000). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra.
- Ianni, O. (1996). A sociologia de Florestan Fernandes. *Estud. av., São Paulo*. 10 (26), pp. 25-33.
- Ianni, O. (2004a). Dialética das relações raciais. *Estud. av., São Paulo*. 18 (50), pp. 21-30.
- Ianni, O. (2004b). Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. *Estud. av., São Paulo*. 18 (50), pp. 6-20.
- Jacobson, M. F. (2004). Pessoas brancas livres' na Republica, 1790-840. Rio de Janeiro: Garamond.
- McLaren, P. (2000). Multiculturalismo revolucionário: pedagogia para o novo milênio. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Memmi, A. (1989). Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. 3ª ed. Trad. Roland Corbizer e Mariza Pinto. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Miles, R. (1994). Racism: After 'race relations'. Reprinted, London and New York: Routledge.
- Munanga, K. (2004). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional *versus* Identidade Negra. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Oliveira, L. O. A. (2007). Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude de indivíduos brancos (Dissertação de mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia.

- Rachleff, P. (2004). *Branquidade: seu lugar na historiografia da raça e da classe nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Ramos, A. G. (1995[1957]a). *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Ramos, A. G. (1995[1957]a). *Patologia social do “branco” brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Ramos, A. G. (1995[1957]a). *O problema do negro na sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Roediger, D. (2000). *Towards the Abolition of Whiteness*. London, New York: Verso.
- Rossato, C. & Gesser, V. (2001). A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. In: Cavalleiro, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, pp. 11-36.
- Pincus, F. L. & Howard, J. E. (eds.) (1999). *Race and ethnic conflict: contending views on prejudice, discrimination, and ethnoviolence*. San Francisco: Westview Press.
- Piza, E. (2000). Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: Huntley, L. W. & Guimarães, A. S. A. (Orgs.) *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*, (pp. 97-125). São Paulo: Paz e Terra.
- Piza, E. (2002). Porta de vidro: entrada para branquitude. In: Carone, I. & Bento, M. A. da S. (orgs.) *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, (pp. 59-90). Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, B. de S. (1995a). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge.
- Santos, B. de S. (1995b). “The law of the oppressed: the construction and reproduction of legality in Pasargada”, *Law and Society, Review*, 12 (5).
- Santos, B. de S. (2002a). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2006a). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Vol. 4. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2006b). *Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B. de S. (2006). *A construção intercultural da igualdade e da diferença*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2006). *Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, Jr. H. (2003). Ação Afirmativa para negros (as) nas universidades: a conclusão de um princípio constitucional de igualdade. In: Silva, P. B. G. & Silvério, V. R. (org.), (pp. 99-114).
- Silva, P. B. G. & Silvério, V. R. (org.) (2003). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inec/MEC.

- Sovik, L. (2004a). Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: Ware, Vron. *Branquidade. Identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, Centro de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Candido Mendes.
- Sovik, L. (2004b). We are family: Whiteness in the brazilian media, *Journal of Latin American Cultural of Studies*. 13 (13), pp. 315-325.
- Sovik, L. (2005). Por que tenho razão: branquitude, estudos culturais, e a vontade da verdade acadêmica. *Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura Journal of Communication and culture*. 3 (2), pp. 159-180.
- Sowell, Th. (1999). "New racism and" old dogmatism. In F. L. Pincus & H. J. Ehrlich (eds.) *Race and Ethnic Conflict: Contending Views on Prejudice, Discrimination, and Ethnoviolence*, (pp. 291-304). Boulder, Co.: Westview Press.
- Steyn, M. (2004). Novos matizes da "branquitude": a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Touraine, A. (1998a). Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto.
- Touraine, A. (1998a). Os movimentos sociais. In: A. Touraine (1998b). *Iguales y diferentes: podemos vivir juntos?*, (pp. 127-172). Lisboa: Instituto Piaget.
- Wray, Matt. (2004). Pondo "a ralé branca" no centro: implicações para as pesquisas futuras. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Ware, V. (2004a). Introdução: O poder duradouro da branquidade um problema a solucionar. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Ware, V. (2004). (org.) *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.

---

**Referencia:**

Lourenço Cardoso, "Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 607-630.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---

## Tercera Sección:

## Informes y Análisis





## Índice acumulativo por autores

### Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

### Volumen 7 N° 2 (especial) de julio-diciembre de 2009

**Abello, Rocío.** Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 929-947.

**Aguado, Luis Fernando.** Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 735-760.

**Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo.** Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 233 - 281.

**Agudelo, María Eugenia.** Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 153 - 179.

**Aguirre Dávila, Eduardo.** Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1273-1299.

**Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luis Guillermo.** EL OTRO EN LÉVINAS: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 47 – 71.

**Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa.** Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp.213 – 255.

**Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina.** Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 217 – 250.

**Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa.** La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 35 – 56.

**Alvarado, Sara Victoria; Martínez, Jorge Eliécer & Muñoz, Diego Alejandro.** Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 83 – 102.

**Alvarado, Sara Victoria.** Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.

**Álvarez, Leonardo Yovany.** Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1535-1543.

**Amich, Cristina.** La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 639 – 690.

**Aparicio, Pablo Christian.** Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 155 – 177.

**Arias, Francisco Antonio.** Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 57 – 80.

**Arteaga, Miguel Ángel.** Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.

**Ávila, Rosa; Sáenz Javier.** La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1639-1674.

**Baeza, Jorge & Sandoval, Mario.** Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1379-1403.

**Becerra, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena.** Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008);

pp. 191 – 215.

**Becker**, Fernanda. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 515 – 537.

**Bedoya Hernández**, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1255-1271.

**Bermúdez**, Emilia. Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 615 – 666.

**Bocanegra**, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 201 – 232.

**Bocanegra**, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 319 – 346.

**Botero**, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.

**Botero**, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 97 – 130.

**Botero**, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 565 – 611.

**Camacho**, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.

**Camargo**, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

**Camargo**, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1619-1638.

**Carballo**, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1331-1347.

**Cardona**, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1545-1571.

**Castañeda**, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1459-1490.

**Castellanos**, Juan Manuel & Torres, William Fernando. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 523 – 563.

**Castillo**, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 115 – 143.

**Castillo**, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 755 – 809.

**Castillo**, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.

**Castrillón**, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 83 – 124.

**Caycedo**, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucia; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy. Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 123 – 152.

- Cebotarev, Nora.** El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 17- 56.
- Cebotarev, Nora.** Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 53 - 77.
- Cicerchia, Ricardo & Bestard, Joan.** ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 17 - 36.
- Cordini, Mabel.** La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 97 – 121.
- De Fátima, Maria.** Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
- De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora.** Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 43 – 73.
- Del Castillo, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando.** La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 217 – 255.
- De Oliveira, Tatiane.** Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
- Duek, Carolina.** Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 No. 2 (ene. – Jun., de 2007); pp. 309 – 326.
- Durán, Ernesto.** Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Echavarría, Carlos Valerio.** La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul. –dic., 2003); pp. 145 – 175.
- Echavarría, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María.** La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1439-1457.
- Eming, Mary & Fujimoto, Gaby.** Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 85 - 123.
- Erazo, Edgar Diego.** Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 83 – 102.
- Erazo, Edgar Diego.** De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1303-1329.
- Erazo, Edgar Diego & Muñoz, Germán.** Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 723 – 754.
- Espinosa, Horacio.** ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo ‘indie’ a través de imágenes. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 321 – 354.
- Feixa, Carles.** Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 21 – 45.
- Galvis, Ligia.** La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 587-619.
- García, María Cristina.** Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Gómez, Jairo Hernando.** El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 59-81.
- González, Rodrigo.** Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1731-1747.
- González, Jorge Iván.** El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 17 – 49.
- Guaraná, Elisa.** Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 179 – 208.

**Guerra, María Cecilia.** Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 355 – 374.

**Guerrero, Doris.** Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.

**Guevara, Hilda Mabel.** Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 209 – 234.

**Gutiérrez, Consuelo.** Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 605 – 636.

**Gutiérrez, Maggui; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés.** La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 125 – 161.

**Henao, Diana.** La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

**Henao, Gloria Cecilia.** Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.

**Henao, Juanita.** La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 n° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 105 - 144.

**Henao, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia.** Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1405-1437.

**Hernández, Ángela.** La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 57 – 71.

**Hurtado, Déibar René.** La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 81 – 110.

**Isaza, Leonor.** La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

**Jaramillo, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela.** Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 75 – 95.

**Jaramillo, Patricia Elena; Ruiz, Mónica.** Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 267 – 287.

**Köhler Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima.** Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 463 – 484.

**Köhler Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima.** El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 37 – 57.

**Korstanje, Maximiliano.** Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 327 – 389.

**Lizarralde, Mauricio.** Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 79 – 113.

**López, Luz María.** El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 213 – 236.

**López, Luz María.** Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.

**Loaiza, María Olga.** Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.

**Lozano, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina.** Concepciones culturales del

VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 739 – 768.

**Llobet**, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 149 – 176.

**Llobet**, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 573 – 603.

**Macías**, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam. Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 141 – 174.

**Maldonado**, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.

**Malinowski**, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 801 – 819.

**Maríñez**, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 85 – 120.

**Mesa**, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 17 – 39.

**Micolta**, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 163 – 200.

**Molinari**, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 61 – 82.

**Montoya Canchis**, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1229-1254.

**Mora**, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 181 – 212.

**Muñoz**, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 37 – 59.

**Muñoz**, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 n° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 841 – 857.

**Muñoz**, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 283 – 308.

**Muñoz**, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 145 – 180.

**Murcia**, Napoleón & Jaramillo, Luis Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 175 – 212.

**Murcia**, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 821 – 852.

**Murcia**, Napoleón. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 235 – 266.

**Mustard**, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 639-680.

**Myers**, Robert. Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 59 – 83.

**Núñez**, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 149 – 190.

**Ospina**, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 51 – 81.

- Ospina**, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 811 – 840.
- Páez**, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 989-1007.
- Paredes**, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 295 – 317.
- Pedraza**, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 177 – 216.
- Pedraza**, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 No. 2 (jul. – dic., de 2008); pp. 853 – 884.
- Peñaranda**, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 207 – 230.
- Peñaranda**, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 167 – 189.
- Peñaranda**, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Pérez**, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.
- Piedrahíta**, Claudia Luz. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1713-1729.
- Pineda**, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Pineda**, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Pinilla**, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán. Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 769 – 800.
- Plesnicar**, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul. – dic., 2010); pp. 1209-1227.
- Puyana**, Yolanda & Mosquera, Claudia. Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 111 – 140.
- Quintero Velásquez**, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 73 – 94.
- Quiroz**, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Rausky**, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 681-706.
- Rodríguez**, Ernesto. Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 15 – 47.
- Rodríguez**, Ernesto. Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 75 – 126.
- Rodríguez**, Ernesto. Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 539 – 571.
- Rojas**, Héctor Mauricio. La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 885 – 906.
- Rojas**, Héctor Mauricio. Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1595-1618.
- Rosselli**, Mónica. Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 125 – 144.



- Runge**, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro. Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 51 – 81.
- Runge**, Andrés Klaus. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 31 – 53.
- Salazar**, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Salazar**, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldos, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1491-1512.
- Sánchez**, Dairo. Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 145 – 166.
- Sánchez**, Tomás & Acosta, Alejandro. Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 111 – 146.
- Sánchez**, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1675-1711.
- Saucedo**, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 No. 1 (Ene. – Jun., de 2006); pp. 121 – 147.
- Serrano**, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 131 – 166.
- Sevilla**, Teresita María. “Sexo inseguro”: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 257 – 294.
- Borelli**, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 375 – 392.
- Soto**, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana. Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 393 – 422.
- Suárez**, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.
- Suárez**, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia. Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 17 – 55.
- Tamayo**, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 181 – 205.
- Tamayo**, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 85 – 110.
- Tobasura**, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1573-1594.
- Torres**, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 167 – 199.
- Torres**, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Torres**, Teresa Margarita; Iñiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 135 – 154.
- Tovar**, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Trujillo**, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol.

7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.

**Umayahara**, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 21 – 49.

**Uribe**, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1513-1533.

**Urteaga**, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 667 – 708.

**Urueña**, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.

**Valoyes**, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.

**Van Kuyk**, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 949-969.

**Vargas**, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 691 – 721.

**Vázquez**, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 423 – 455.

**Vázquez**, Verónica & Castro, Roberto. “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 709 – 738.

**Vélez**, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 289 – 320.

**Vergara**, María del Carmen. La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 55 – 80.

**Vergara**, María del Carmen. Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 105 – 133.

**Vommaro**, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 485 – 522.

**Zapata**, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1749-1769.

**Zarza**, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1349-1377.

**Zuluaga**, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 127 – 148.

## Índice temático

- Abandono:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1)  
**Abordaje cualitativo:** López (Vol. 3, N° 1)  
**Abordaje participativo:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1)  
**Actitudes de equidad:** Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)  
**Actividades para-universitarias:** Malinowski (Vol. 6, N° 2)  
**Accesibilidad:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)  
**Acción:** Sánchez (Vol. 2, N° 2)  
**Acción educativa:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Acciones ciudadanas:** Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)  
**Adaptación y sobrevivencia:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2)  
**Administración educativa:** Aponte, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Adolescencia:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Cordini (Vol. 3, N° 1); Feixa (Vol. 4, N° 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2)  
**Adolescentes:** Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Adolescentes institucionalizados:** Castrillón (Vol. 5, N° 1)  
**Adultocentrismo:** Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)  
**Afiliación:** Malinowski (Vol. 6, N° 2)  
**Agencia:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Guaraná (Vol. 7, N° 1)  
**Agencia cultural juvenil:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)  
**Agresor-víctima:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)  
**Agricultura de exportación:** Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)  
**Agronomía:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Alteridad:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)  
**Alternativas de superación:** Aparicio (Vol. 7, N° 1)  
**Alumnos:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)  
**Amas de cría:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1)  
**Ambiente aprendizaje-juego:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)  
**América Latina:** Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2)  
**Análisis de contexto:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)  
**Analítica de la verdad:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Andamiado:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)  
**Antropología pedagógica:** Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)  
**Antropología:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)  
**Aprendizaje:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Aprendizaje de iniciativa:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)  
**Aprendizaje y comportamiento:** Mustard (Vol. 7, N° 2)  
**Arendt:** Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)  
**Argentina:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1)  
**Arqueología:** Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Arquitectura escolar:** Bocanegra (Vol. 6, N° 1)  
**Arte:** Guerra (Vol. 7, N° 1)  
**Articulaciones:** Abello (Vol. 7, N° 2)  
**Asertividad:** Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Asimetría cerebral:** Roselli (Vol. 1, Nº 1)  
**Asistencia escolar:** Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)  
**Atención al parto:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)  
**Atención al posparto:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)  
**Atención prenatal:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)  
**Atención psicológica:** Saucedo (Vol. 4, Nº 1)  
**Atmósfera psíquica:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)  
**Autodeterminación:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)  
**Autoeficacia y VIH/Sida:** Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Autonomía:** Ospina (Vol. 2, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Vázquez (Vol. 7, Nº 1)  
**Autonomía moral:** Erazo (Vol. 2, Nº 2)  
**Autoobservación:** Muñoz (Vol. 4, Nº 1)  
**Autopoiesis:** Muñoz (Vol. 4, Nº 1)  
**Autorreferencia:** Muñoz (Vol. 4, Nº 1)  
**Bajo peso al nacer:** Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)  
**Bienes:** Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)  
**Bienestar en la niñez:** Aguado (Vol. 7, Nº 2)  
**Biologización:** Castrillón (Vol. 5, Nº 1)  
**Bogotá:** Henao (Vol. 2, Nº 2)  
**Brasil:** Becker (Vol. 5, Nº 2); Amich (Vol. 5, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1)  
**Calidad:** Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Abello (Vol. 7, Nº 2)  
**Calificación:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Cambio:** Hernández (Vol. 3, Nº 1); Cebotarev (Vol. 1, Nº 2)  
**Cambio cultural:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2)  
**Cambio familiar y social:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)  
**Campo de la rectoría:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Capacidades:** González (Vol. 6, Nº 2)  
**Capacitación laboral:** Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)  
**Capital social:** González (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Centrales:** González (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Ciencia:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2)  
**Ciencia de familia:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)  
**Ciencias naturales:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2)  
**Ciencias Sociales:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)  
**Ciudad:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)  
**Ciudadanía:** Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Llobet (Vol. 4, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Castillo (Vol. 1, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)  
**Ciudadanías:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1)  
**Ciudades globales:** Guerra (Vol. 7, Nº 1)  
**Circularidad institucional:** Castrillón (Vol. 5, Nº 1)  
**Clarificación de valores:** Mesa (Vol. 2, Nº 1)  
**Cognición:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)  
**Colegio:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)  
**Colombia:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Aguado (Vol. 7, Nº 2).  
**Colonia:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)

**Combatientes:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)  
**Complejidad:** Muñoz (Vol. 4, N° 1)  
**Componentes principales:** Aguado (Vol. 7, N° 2)  
**Comportamiento discursivo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Comportamiento escolar:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)  
**Comprensión:** Muñoz (Vol. 4, N° 1)  
**Comprensión lectora:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2)  
**Comunicabilidad:** Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)  
**Comunicación:** Muñoz (Vol. 5, N° 1)  
**Comunidades de aprendizaje:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Concepciones:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1)  
**Concepciones culturales:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2)  
**Concepto:** González (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Condiciones de vida:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Condiciones margen:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)  
**Configuraciones:** Hurtado (Vol. 6, N° 1)  
**Configuración de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2)  
**Conflicto armado:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2)  
**Constitución de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2)  
**Construcción de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2)  
**Construcción social de la realidad:** Vergara (Vol. 6, N° 1)  
**Constructivismo social:** Sevilla (Vol. 6, N° 1)  
**Consumo:** González (Vol. 3, N° 2)  
**Consumo cultural:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2)  
**Contemporáneo:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2)  
**Contexto natural:** Guevara (Vol. 7, N° 1)  
**Contextos clínicos:** Quintero (Vol. 3, N° 1)  
**Contextos no clínicos:** Quintero (Vol. 3, N° 1)  
**Contingencias de refuerzo:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)  
**Control parental:** Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)  
**Corresponsabilidad:** Galvis (Vol. 7, N° 2)  
**Cotidianidad:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)  
**Cooperación:** Aguirre (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Crianza:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2)  
**Crisis de sentido:** Erazo (Vol. 2, N° 2)  
**Crisis social y educativa:** Aparicio (Vol. 7, N° 1)  
**Cronotopo:** Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)  
**Cuerpo:** Muñoz (Vol. 5, N° 1); Páez (Vol. 7, N° 2)  
**Cuerpo y estética:** Molinari (Vol. 4, N° 1)  
**Cuerpo simbólico:** Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Cuestión agraria:** Guaraná (Vol. 7, N° 1)  
**Cuidado parental:** Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)  
**Cultura:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1)  
**Culturas juveniles:** Castillo (Vol. 5, N° 2); Espinosa (Vol. 7, N° 1)  
**Currículo:** Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)  
**Decisiones:** Serrano (Vol. 4, N° 2)  
**Delincuencia:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Amich (Vol. 5, N° 2)  
**Delincuencia juvenil:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Delitos:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Demanda:** González (Vol. 3, N° 2)

**Democracia:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)  
**Democracia familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)  
**Deporte:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2)  
**Derechos:** Muñoz (Vol. 1, Nº 1)  
**Derechos de la niñez:** Aguado (Vol. 7, Nº 2)  
**Derechos de los niños y niñas:** Galvis (Vol. 7, Nº 2)  
**Derechos del niño y la niña:** Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)  
**Derechos y deberes ciudadanos:** Castillo (Vol. 1, Nº 2)  
**Desaparición de la infancia:** Runge (Vol. 6, Nº 1)  
**Desarrollo alternativo micro y macro:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)  
**Desarrollo cerebral:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)  
**Desarrollo cognitivo:** Erazo (Vol. 2, Nº 2)  
**Desarrollo cognoscitivo:** Rosselli (Vol. 1, Nº 1)  
**Desarrollo emocional:** Henao, García (Vol. 7, Nº 2)  
**Desarrollo evolutivo:** Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)  
**Desarrollo familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)  
**Desarrollo humano:** Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Guevara (Vol. 7, Nº 1)  
**Desarrollo humano temprano:** Mustard (Vol. 7, Nº 2)  
**Desarrollo infantil:** Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)  
**Desarrollo infantil temprano:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)  
**Desarrollo integral:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)  
**Desarrollo moral:** Erazo (Vol. 2, Nº 2); Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Desarrollo psíquico:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)  
**Desarrollo social:** Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Desbordamiento:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)  
**Descentralización:** Becker (Vol. 5, Nº 2)  
**Desempleo juvenil y exclusión social:** Aparicio (Vol. 7, Nº 1)  
**Deshumanización:** Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)  
**Detección de errores:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)  
**Determinantes del trabajo infantil:** Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)  
**Dictadura:** Amich (Vol. 5, Nº 2)  
**Didáctica:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Diferencia sexual:** Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Dimensión estructural e histórica:** Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Dinámica:** González (Vol. 3, Nº 2)  
**Dinámica de la matriz sagrada:** Korstanje (Vol. 5, Nº 1)  
**Dinámica familiar:** Agudelo (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2)  
**Dirección escolar:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Directores y directoras:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Directrices educativas:** Abello (Vol. 7, Nº 2)  
**Disciplina:** Ospina (Vol. 2, Nº 2)  
**Discurso:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Discurso sobre el trabajo infantil:** Rausky (Vol. 7, Nº 2)  
**Discursos:** Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)  
**Discursos institucionales:** Castrillón (Vol. 5, Nº 1)  
**Diseño curricular:** Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)  
**Docentes:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)  
**Docimología:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Ecología:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)  
**Ecologías cognitivas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)



**Economía laboral:** Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2)  
**Ecosistema:** Hernández (Vol. 3, N° 1)  
**Educación:** Castillo (Vol. 1, N° 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Runge (Vol. 6, N° 1); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Ospina (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Arias (Vol. 5, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2)  
**Educación a padres:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)  
**Educación axiológica:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)  
**Educación del carácter:** Mesa (Vol. 2, N° 1)  
**Educación del cuidado:** Mesa (Vol. 2, N° 1)  
**Educación en ciencias:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2)  
**Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos:** Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1)  
**Educación en valores:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)  
**Educación física:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2)  
**Educación inicial:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2)  
**Educación moral:** Mesa (Vol. 2, N° 1)  
**Educación para la paz:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)  
**Educación superior:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Educador y educadora de calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)  
**Eje cafetero:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)  
**Elaboración de políticas:** Henao (Vol. 2, N° 2)  
**Embarazo adolescente:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)  
**Emigración internacional:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)  
**Emociones:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)  
**Emotivismo:** Gómez (Vol. 7, N° 1)  
**Empleabilidad:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1)  
**Empleo:** Pedraza (Vol. 6, N° 2)  
**Empleo juvenil:** Pedraza (Vol. 6, N° 2)  
**Empoderamiento familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)  
**Empresarialidad:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1)  
**Encierro:** Bocanegra (Vol. 6, N° 1)  
**Enfoque de derechos:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)  
**Enfoques de investigación:** Vergara (Vol. 6, N° 1)  
**Enfoque Holístico:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)  
**Enfoque Secuencial:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)  
**Enseñanza:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2)  
**Enseñanza/aprendizaje:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1)  
**Entramados de significación:** Hurtado (Vol. 6, N° 1)  
**Entretenimiento en la calle:** De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, N° 2)  
**Epistemología:** Peñaranda (Vol. 2, N° 2)  
**Epistemología alternativa:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)  
**Equidad familiar:** Serrano (Vol. 4, N° 2)  
**Equidad:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2)  
**Equidad desde el principio:** Mustard (Vol. 7, N° 2)  
**Equidad educativa:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Equidad escolar:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Equidad social:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Escenarios escolarizados:** Erazo (Vol. 2, N° 2)  
**Escritura:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2)  
**Escuela:** Castillo (Vol. 1, N° 2)



**Escuela:** Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)  
**Escuela justa:** Mesa (Vol. 2, Nº 1)  
**Escuela media:** Núñez (Vol. 6, Nº 1)  
**Escuela secundaria:** Núñez (Vol. 6, Nº 1)  
**Escuela secundaria:** Saucedo (Vol. 4, Nº 1)  
**Esfera pública:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)  
**Espacio:** Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)  
**Espacio escolar:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)  
**Espacio pedagógico:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)  
**Espacios populares:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)  
**Espíritu crítico:** Ospina (Vol. 2, Nº 2)  
**Estado:** Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Estática:** González (Vol. 3, Nº 2)  
**Estética:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Estigma:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)  
**Estilo:** Espinosa (Vol. 7, Nº 1)  
**Estilos de interacción familiar:** Henao, García (Vol. 7, Nº 2)  
**Estrategias de estudio:** Malinowski (Vol. 6, Nº 2)  
**Estrategias metodológicas:** Vergara (Vol. 6, Nº 1)  
**Estructura argumentativa:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Estructural-funcionalismo:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)  
**Estress:** Cordini (Vol. 3, Nº 1)  
**Estructura familiar:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)  
**Estudiantes:** Saucedo (Vol. 4, Nº 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)  
**Estudio de caso:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)  
**Ética:** Mesa (Vol. 2, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2)  
**Ética y filosofía:** Ospina (Vol. 2, Nº 2)  
**Etnias del desplazamiento:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2)  
**Etnografía:** Peñaranda (Vol. 2, Nº 2)  
**Evaluación:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Examen:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Excentricidad humana:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)  
**Exclusión:** Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)  
**Exclusión social:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1)  
**Experiencia:** Vélez (Vol. 7, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2)  
**Experiencias tempranas:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)  
**Experiencia y el desarrollo temprano del cerebro:** Mustard (Vol. 7, Nº 2)  
**Experticia:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Explotación sexual:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2)  
**Explotación sexual comercial infantil:** Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)  
**Familia:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Hernández (Vol. 3, Nº 1); Quintero (Vol. 3, Nº 1); Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); López (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Serrano (Vol. 4, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); López, Henao, García (Vol. 7, Nº 2)  
**Familia compuesta:** Agudelo (Vol. 3, Nº 1)  
**Familia extendida:** Agudelo (Vol. 3, Nº 1)  
**Familia monoparental:** Agudelo (Vol. 3, Nº 1)  
**Familia simultánea:** Agudelo (Vol. 3, Nº 1)  
**Familia transnacional:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Feminidades:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)

**Feminismo:** Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Fenomenología:** Luna (Vol. 5, N° 1)  
**Flexibilidad laboral:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)  
**Formación:** Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1)  
**Formación científica:** Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Formación ciudadana:** Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)  
**Formación de docentes:** Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)  
**Formación de maestros y maestras:** Páez (Vol. 7, N° 2)  
**Formación de niños y niñas:** Páez (Vol. 7, N° 2)  
**Formación humanística:** Ospina (Vol. 2, N° 2)  
**Formación profesional:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Foro de expresión:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)  
**Fortalecimiento institucional:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)  
**Función social de la educación:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Funcionamiento familiar:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)  
**Funciones ejecutivas:** Roselli (Vol. 1, N° 1)  
**Fútbol:** Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Ganancia subjetiva:** Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2)  
**Gats:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2)  
**Genealogía:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Generación:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2)  
**Género:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Generaciones:** Feixa (Vol. 4, N° 2)  
**Genética:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Gestión educativa:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Globalización:** Arias (Vol. 5, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Guerra (Vol. 7, N° 1)  
**Grupos insurgentes:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)  
**Gubernamentalidad:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1)  
**Guerreros:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)  
**Habilidades sociales:** Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Hermanidad virtual:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)  
**Hermenéutica:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)  
**Heterotopías:** Runge (Vol. 6, N° 1)  
**Hijos:** Micolta (Vol. 5, N° 1)  
**Hijas:** Micolta (Vol. 5, N° 1)  
**Hijos e hijas:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Historia:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); González (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Historia de familia:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)  
**Hologramía:** Malinowski (Vol. 6, N° 2)  
**Hospicios:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1)  
**Hostigamiento entre pares:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)  
**Huérfanos:** Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)  
**Identidad:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Guevara (Vol. 7, N° 1); Espinosa (Vol. 7, N° 1)  
**Identidad ciudadana:** Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Identidad narrativa:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Identidad profesional:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)  
**Identidad social:** Guaraná (Vol. 7, N° 1)  
**Identidades juveniles:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Identidad y moralidad:** Echavarría (Vol. 1, Nº 2)  
**Imágenes cultura de consumo:** Espinosa (Vol. 7, Nº 1)  
**Imaginarios:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Hurtado (Vol. 6, Nº 1); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)  
**Imaginarios colectivos:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)  
**Imaginarios de profesores:** Murcia (Vol. 6, Nº 2)  
**Imaginario sobre universidad:** Murcia (Vol. 7, Nº 1)  
**Imaginario social:** Murcia (Vol. 6, Nº 2)  
**Inclusión:** Arias (Vol. 5, Nº 1)  
**Independencia:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)  
**Indicador sintético:** Aguado (Vol. 7, Nº 2)  
**Indicadores:** Myers (Vol. 1, Nº 1)  
**Individuación:** Gómez (Vol. 7, Nº 1)  
**Individuo:** Hernández (Vol. 3, Nº 1)  
**Infancia:** Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Duek (Vol. 5, Nº 1); Runge (Vol. 6, Nº 1)  
**Infancia temprana:** Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)  
**Infecciones de transmisión sexual:** Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)  
**Infinito:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)  
**Informática educativa:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)  
**Institución de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)  
**Instituciones asistenciales:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)  
**Instituciones para la juventud:** Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Instrumentos de registro:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)  
**Interacción:** Páez (Vol. 7, Nº 2)  
**Interacción familiar:** López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)  
**Interés superior de niños y niñas:** Galvis (Vol. 7, Nº 2)  
**Interpenetración:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)  
**Intervenciones urbanas:** Guerra (Vol. 7, Nº 1)  
**Intervención familiar:** Hernández (Vol. 3, Nº 1)  
**Intervenciones tempranas:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)  
**Intimidación:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)  
**Intimididad:** Luna (Vol. 5, Nº 1)  
**Investigación cualitativa:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Investigación en ciencias sociales:** López (Vol. 3, Nº 1)  
**Joven indígena migrante:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2)  
**Joven indígena rural:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2)  
**Jóvenes:** Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Pedraza (Vol. 6, Nº 2); Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)  
**Jóvenes de la calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)  
**Jóvenes/juventud:** Muñoz (Vol. 1, Nº 1)  
**Jóvenes escolarizados:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)  
**Jóvenes universitarios:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)  
**Juego:** Duek (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2)  
**Juegos cooperativos:** Serrano (Vol. 4, Nº 2)  
**Juicio estético:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)  
**Justicia:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1)

**Juventud:** Molinari (Vol. 4, N° 1); Mariñez (Vol. 4, N° 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Feixa (Vol. 4, N° 2); Vommáro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Urteaga (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); González (Vol. 3, N° 2); Núñez (Vol. 6, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vergara (Vol. 7, N° 1); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Guaraná (Vol. 7, N° 1); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial); Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial); Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Juventud rural:** Guaraná (Vol. 7, N° 1)

**Kohlberg:** Mesa (Vol. 2, N° 1)

**Lectura:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2)

**Lenguaje:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)

**Lenguaje verbal:** Roselli (Vol. 1, N° 1)

**Libre comercio:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2)

**Línea de fuerza:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Litoral pacífico colombiano:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)

**Lo joven:** Gómez (Vol. 7, N° 1)

**Lo público:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)

**Madre:** Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Madres adolescentes:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)

**Maduración cerebral:** Roselli (Vol. 1, N° 1)

**Maestros y guerra:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2)

**Maltrato infantil:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)

**Maracaibo:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2)

**Masculinidades:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2)

**Mass media:** Vélez (Vol. 7, N° 1)

**Maternidad:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2)

**Mediaciones:** Muñoz (Vol. 5, N° 1)

**Mediaciones tecnológicas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Mercado de trabajo:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1)

**Metacognición:** Jaramillo, Montaña, Rojas

**Método biográfico:** Vázquez (Vol. 7, N° 1)

(Vol. 4, N° 2)

**Método crítico:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1)

**Método de la Pirámide:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)

**Metodología:** López (Vol. 3, N° 1)

**México:** Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2)

**Migración:** Urteaga (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1)

**Migración internacional:** Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Migración México-Estados Unidos:** Castañeda (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Migración urbana y juventud:** Soledad (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Mito:** Gómez (Vol. 7, N° 1)

**Modelo:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1)

**Modelo argumentativo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Modelo conceptual:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Modelos logit-probit:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)

**Modernidad:** Mesa (Vol. 2, N° 1)

**Monitoreo:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2)

**Moral católica:** Muñoz (Vol. 5, N° 2)

**Movilización armada:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)

**Movimientos de desocupados:** Vommáro, Vázquez (Vol. 6, N° 2)

**Movimientos de desocupados y desocupadas:** Vázquez (Vol. 7, N° 1)

**Movimientos estudiantiles:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Movimientos sociales:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1)  
**Multidisciplinariedad:** Quintero (Vol. 3, Nº 1)  
**Mundo de la vida:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1)  
**Mundos de vida:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1)  
**Música:** Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Música popular:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)  
**Narrativa:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Guevara (Vol. 7, Nº 1)  
**Narrativas:** Vázquez (Vol. 7, Nº 1)  
**Narrativas ejemplarizantes:** Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)  
**Negociación:** Serrano (Vol. 4, Nº 2)  
**Neurobiología:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)  
**Niñez:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); González (Vol. 3, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)  
**Niñas:** Castrillón (Vol. 5, Nº 1)  
**Niñez indígena:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)  
**Niños:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)  
**Niños abandonados:** Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)  
**Niños de crianza:** Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)  
**Niños y niñas:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)  
**Niños y niñas de la calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)  
**Niños y niñas preescolares:** Henao, García (Vol. 7, Nº 2)  
**Nuclearización:** Castrillón (Vol. 5, Nº 1)  
**Nueva disciplina:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)  
**Nueva paternidad:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 2)  
**Nuevas prácticas políticas:** Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Obligaciones morales del ciudadano:** Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)  
**Oportunidades económicas:** López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)  
**Organismos No Gubernamentales:** Rausky (Vol. 7, Nº 2)  
**Organizaciones populares:** Torres (Vol. 4, Nº 2)  
**Orientación a la equidad de las instituciones educativas:** Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Otro:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)  
**Padre:** Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Papeles de género:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)  
**Parentalidad:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Micolta (Vol. 5, Nº 1)  
**Pares:** Vélez (Vol. 7, Nº 1)  
**Participación:** Henao (Vol. 2, Nº 2); Vommario, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Participación ciudadana:** Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Participación comunitaria:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)  
**Participación (de los sujetos):** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)  
**Participación infantil:** Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)  
**Paternidad:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)  
**Pautas de crianza:** Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)  
**Pedagogía:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)  
**Pedagogía del nosotros:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Pedagogía instrumental:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Pedagogías católicas:** Muñoz (Vol. 5, Nº 2)  
**Performatividad:** Espinosa (Vol. 7, Nº 1)

**Perspectiva psicosocial:** Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Plan de desarrollo:** Muñoz (Vol. 1, N° 1)

**Poder:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Política:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Soto, Vázquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Políticas:** Muñoz (Vol. 1, N° 1)

**Política de salud:** Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)

**Políticas de juventud:** Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Políticas educativas de equidad:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Práctica estudiantil:** Guevara (Vol. 7, N° 1)

**Política en educación superior:** Murcia (Vol. 7, N° 1)

**Políticas laborales:** Pedraza (Vol. 6, N° 2)

**Políticas públicas:** Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Políticas sociales:** Llobet (Vol. 4, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1)

**Potencia:** Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Práctica educativa:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)

**Prácticas culturales:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)

**Prácticas de articulación educativa:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)

**Prácticas de cuidado:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)

**Prácticas de juego:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)

**Prácticas institucionales:** Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2)

**Prácticas juveniles:** Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Prácticas pedagógicas:** Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Prácticas psicológicas:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2)

**Prácticas y discursos sociales:** Saucedo (Vol. 4, N° 1)

**Preadolescencia:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)

**Prevención:** Rodríguez (Vol. 5, N° 2)

**Primera infancia:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)

**Primeros tres años de vida:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)

**Procesos de adquisición:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2)

**Procesos de subjetivación:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)

**Procesos de subjetivación juvenil:** Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Producciones culturales:** Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Profesión:** Ospina (Vol. 2, N° 2)

**Profesoras y estudiantes:** Murcia (Vol. 6, N° 2)

**Programas de salud:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)

**Programas no escolarizados:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)

**Programas no formales:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)

**Progreso:** Molinari (Vol. 4, N° 1)

**Protagonismo juvenil:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1)

**Protección integral:** Galvis (Vol. 7, N° 2)

**Proyecto de estudio:** Malinowski (Vol. 6, N° 2)

**Proyectos:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)

**Público:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Luna (Vol. 5, N° 1)



**Rap:** Vélez (Vol. 7, Nº 1)  
**Racionalidad:** González (Vol. 3, Nº 2)  
**Realidad social:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)  
**Reality:** Runge (Vol. 6, Nº 1)  
**Reconocimiento:** Llobet (Vol. 4, Nº 1)  
**Redes:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Reflexión:** López (Vol. 3, Nº 1)  
**Reforma del Estado:** Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Reforma educativa:** Aparicio (Vol. 7, Nº 1)  
**Relaciones adulto joven:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)  
**Relaciones de poder:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Remesas:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Rendición de cuentas:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)  
**Representación:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Llobet (Vol. 4, Nº 1)  
**Representaciones sociales:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1)  
**Resiliencia:** Quintero (Vol. 3, Nº 1); Cordini (Vol. 3, Nº 1)  
**Resignificación:** López (Vol. 3, Nº 1)  
**Respiración:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)  
**Responsabilidad moral y política:** Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Riesgo:** Sevilla (Vol. 6, Nº 1)  
**Romanticismo:** Gómez (Vol. 7 Nº 1)  
**Rostro:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)  
**Saber:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Salud:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Mustard (Vol. 7, Nº 2)  
**Salud materno-infantil:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)  
**Salud sexual y reproductiva:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)  
**Sassen:** Guerra (Vol. 7, Nº 1)  
**Secularización:** Korstanje (Vol. 5, Nº 1)  
**Sentido de coherencia:** Cordini (Vol. 3, Nº 1)  
**Sentidos de solidaridad y benevolencia:** Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Sentimientos:** López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)  
**Sentimientos morales:** Erazo (Vol. 2, Nº 2)  
**Sexo inseguro:** Sevilla (Vol. 6, Nº 1)  
**Sexo seguro:** Sevilla (Vol. 6, Nº 1)  
**Sí mismo:** Luna (Vol. 5, Nº 1)  
**Sicología social:** Cordini (Vol. 3, Nº 1)  
**Siglo XX:** Feixa (Vol. 4, Nº 2)  
**Significaciones:** Hurtado (Vol. 6, Nº 1)  
**Significaciones imaginarias:** Hurtado (Vol. 6, Nº 1)  
**Significado:** Guevara (Vol. 7, Nº 1)  
**Sistémica:** Quintero (Vol. 3, Nº 1)  
**Símbolo:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2)  
**Sociabilidad infantil:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)  
**Socialidad:** Castillo (Vol. 1, Nº 2)  
**Socialización:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Socialización: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Micolta (Vol. 5, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1)  
**Sociedad civil:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)  
**Socialización política:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna,



Camargo (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1);  
Núñez (Vol. 6, N° 1); Vázquez (Vol. 7, N° 1)  
**Socio-fenomenología:** Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)  
**Sociología comprensiva:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)  
**Soldados:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)  
**Solución Nash:** Serrano (Vol. 4, N° 2)  
**Stencil:** Guerra (Vol. 7, N° 1)  
**Subjetivaciones tecnojuveniles:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)  
**Subjetividad:** Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Luna (Vol. 5, N° 1); Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2), Gómez  
(Vol. 7, N° 1)  
**Subjetividad juvenil:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)  
**Subjetividad política y metamorfosis:** Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Sujeto:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Sujeto político:** Luna (Vol. 5, N° 1)  
**Sujetos institucionales:** Castrillón (Vol. 5, N° 1)  
**Susceptibilidad:** Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Tecnologías de la Información y la Comunicación:** Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Televisión:** Duek (Vol. 5, N° 1)  
**Temporalidades panóptizadas:** Muñoz (Vol. 5, N° 2)  
**Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2)  
Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2) **Teorías:** Feixa (Vol. 4, N° 2)  
**Teoría crítica:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1)  
**Teoría de la acción social:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)  
**Teoría de la modernización:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)  
**Teoría de los sistemas sociales:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)  
**Territorio:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2)  
**TIC en educación:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1)  
**Tiempo panóptico:** Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)  
**Tipología familiar:** Agudelo (Vol. 3, N° 1)  
**Titularidad de los derechos:** Galvis (Vol. 7, N° 2)  
**Toma de decisiones:** Sevilla (Vol. 6, N° 1)  
**Totalidad:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)  
**Trabajo de menores:** Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1)  
**Trabajo infantil:** Rausky (Vol. 7, N° 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2)  
**Trabajo infantil migrante:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)  
**Trabajo social:** Quintero (Vol. 3, N° 1)  
**Transformación:** Korstanje (Vol. 5, N° 1)  
**Transformaciones estructurales en Argentina:** Aparicio (Vol. 7, N° 1)  
**Transiciones:** Abello (Vol. 7, N° 2)  
**Transiciones educativas:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)  
**Trauma:** Cordini (Vol. 3, N° 1)  
**Unesco:** Umayahara (Vol. 2, N° 2)  
**Universidad:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Tobasura, Jurado, Montes  
(Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Universidad de Caldas:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)  
**Uso de servicios de salud maternos:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)  
**Usos escolares de la música:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)  
**Usos sociales de la música:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)  
**Utilitarismo:** González (Vol. 3, N° 2)  
**Utopía:** Guerra (Vol. 7, N° 1)  
**Validez:** Peñaranda (Vol. 2, N° 2)  
**Valores:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)

**Venezuela:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2)

**Vida cotidiana:** Murcia (Vol. 7, N° 1)

**Vida universitaria:** Murcia (Vol. 6, N° 2)

**VIH/Sida:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1)

**Vínculo madre-hijo:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)

**Vínculos:** Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)

**Vínculos significativos:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)

**Violencia:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2)

**Violencia intrafamiliar:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)

**Violencia política:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)

**Violencias:** Rodríguez (Vol. 5, N° 2)

**Voluntad:** Molinari (Vol. 4, N° 1)

**Vulnerabilidad familiar:** Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2)

**Yo:** Luna (Vol. 5, N° 1)

**Zona fronteriza:** Urteaga (Vol. 6, N° 2)

## **Temas de Acción Clave como instrumentos de apoyo al Decenio de la educación para la sostenibilidad (2005-2014)**

**Amparo Vilches**

**Óscar Macías**

**Daniel Gil Pérez**

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura

El 1 de enero de 2005 se inició el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, instituido por Naciones Unidas (Resolución 57/254) como un llamamiento a los educadores de todas áreas y niveles, tanto de la educación formal (desde la Escuela Primaria a la Universidad) como informal (museos, media...), para que contribuyamos a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de los problemas socioambientales a los que se enfrenta hoy la humanidad y preparados para participar en la toma de decisiones fundamentadas para hacerles frente.

La creciente gravedad de la situación, obligaba ya, a principios de los años 90, a hablar de una *emergencia planetaria* (Bybee, 1991), marcada por toda una serie de problemas estrechamente relacionados y que se potencian mutuamente: una contaminación que está dando lugar a un peligroso cambio climático y a la degradación de *todos* los ecosistemas; el agotamiento de recursos vitales; el crecimiento incontrolado de la población mundial por encima de la capacidad de carga del planeta; desequilibrios insostenibles, con una quinta parte de la humanidad que consume en exceso y otra quinta parte que sufre una pobreza extrema; conflictos destructivos asociados a dichos desequilibrios; la pérdida de diversidad biológica y cultural, etc.

Pero a ello se une, afortunadamente, el convencimiento (avalado por las aportaciones de numerosos expertos e instituciones) de que *todavía* es posible hacer frente a esta situación, si se adoptan *con urgencia* las medidas adecuadas, lo que a su vez exige la creación de un clima social capaz de comprender, aceptar e impulsar dichas medidas (tecnocientíficas, educativas y políticas).

La necesidad de dedicar toda una década a esta tarea responde a la constatación de la escasa efectividad que habían tenido llamamientos precedentes, más puntuales, pese a los esfuerzos de la comunidad científica y de la Educación Ambiental. Ello hizo ver que se precisaba una acción intensa y continuada de formación ciudadana para vencer serias resistencias, fruto del desconocimiento, de la inercia y de miopes intereses particulares a corto plazo (Vilches et al.,

2008). Una década aparecía así como un tiempo mínimo para poner en marcha los cambios generalizados de actitudes y comportamientos necesarios para hacer posible un futuro sostenible. Y aparecía, a su vez, como un tiempo compatible con la urgencia que reclama la gravedad de la situación. Porque, como han advertido los estudios más autorizados, como el IV informe del Panel Intergubernamental del Cambio Climático (IPCC, 2007), en el que destaca el espacio concedido a las medidas mitigadoras, *todavía estamos a tiempo...* pero es urgente actuar.

Es urgente actuar con una pluralidad de acciones coordinadas para hacer frente *al conjunto* de problemas, pues, dada su vinculación, el olvido de alguno de ellos puede impedir la solución de los demás. De ahí que UNESCO, como órgano responsable de la promoción de la Década, estableciera toda una serie de temas de acción (<http://www.unesco.org/es/esd>) que van del “Consumo sostenible” a “La paz y la seguridad humana”, pasando por “La diversidad cultural”, “El medio ambiente”, “La igualdad entre los sexos” o “La urbanización sostenible”.

La OEI hizo suyo el llamamiento de Naciones Unidas, desde el primer momento de la puesta en marcha de la Década, creando una web destinada específicamente a su promoción ([www.oei.es/decada](http://www.oei.es/decada)), que entró en funcionamiento el mismo día 1 de enero de 2005 con la incorporación de un “Compromiso por una educación para la sostenibilidad”, al que se han adherido ya más de 12000 educadores y cerca de 250 instituciones educativas de todo el ámbito iberoamericano. E hizo suya igualmente la idea central de desarrollar unos “*Temas de acción clave*”, cuyo número y contenido ha ido enriqueciéndose a lo largo de estos años, intentando recoger los avances de la investigación e innovación en torno a esta problemática vital para el presente y futuro de la humanidad.

En este momento, ya en el ecuador de la Década, son veintiuno los *Temas de Acción clave* elaborados, acompañados por más de seiscientas expresiones clave y aunque su contenido seguirá precisando posteriores actualizaciones, el conjunto presenta ya una panorámica global de la situación de emergencia planetaria, sus causas y medidas que se deben adoptar para hacerle frente, poniendo de relieve la necesidad de un abordaje holístico del conjunto de aspectos.

Entre los problemas socioambientales tratados con más detenimiento, aparecen la contaminación sin fronteras, la urbanización desordenada, el cambio climático, el agotamiento de recursos vitales, la pérdida de diversidad biológica y cultural, la desertización, la pobreza extrema, las discriminaciones de origen étnico, social o de género, los conflictos y violencias... Y se abordan como causas profundas de esta situación (aunque no se puede trazar una separación neta entre problemas y causas, dada la circularidad existente) el crecimiento económico guiado por intereses particulares a corto plazo, el exceso de consumo, la explosión demográfica y los profundos e insostenibles desequilibrios entre grupos humanos. La mayor atención, sin embargo, se dedica a las medidas a adoptar: desde la tecnociencia para la sostenibilidad a la gobernanza universal, pasando por la educación por un futuro sostenible, el consumo responsable o el desarrollo rural, con un énfasis particular en la universalización de los derechos humanos.

Todo este material se ha considerado útil presentarlo tanto en formato de libro impreso como en línea (accesible en [www.oei.es/DOCUMENTO1caeu.pdf](http://www.oei.es/DOCUMENTO1caeu.pdf)). Los distintos *Temas de acción clave* aparecen ahora, pues, como capítulos de un mismo libro. Cada uno de ellos va acompañado de las referencias bibliográficas manejadas en el mismo y de algunos enlaces útiles para profundizar en su estudio. Su estrecha vinculación permite iniciar la lectura por cualquiera de los temas, pero indefectiblemente reclama la lectura del conjunto. La relación de las más de seiscientas palabras clave (ver [www.oei.es/decada/indice.htm](http://www.oei.es/decada/indice.htm)), así como la presentación conjunta del centenar de referencias bibliográficas manejadas, con indicación de los temas en donde aparece cada una de ellas, contribuyen también ahora a mostrar esta estrecha vinculación.

Este libro no viene, pues, a competir con la versión informática de los *Temas de acción clave*, accesible en [www.oei.es/decada](http://www.oei.es/decada), sino que pretende contribuir, al mismo propósito de promover de forma efectiva la educación por un futuro sostenible, es decir, de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de la gravedad y del carácter global de los problemas y preparados para participar en la toma de decisiones adecuadas para la construcción de un futuro sostenible. Ojalá estemos contribuyendo a conseguirlo en alguna medida.

### Referencias Bibliográficas

- Bybee, R. (1991). Planet Earth in Crisis: How Should Science Educators Respond? *The American Biology Teacher*, 53(3), 146-153.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2007). Working Group III Report: *Mitigation of Climate Change*, In "Climate Change 2007" IPCC, *Fourth Assessment Report (AR4)*. Accesible en: <http://www.ipcc.ch/>. [Consulta septiembre 2009]
- Velches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J.C. & Macías, O. (2008). Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de la ciudadanía y, en particular, de los educadores, en la construcción de un futuro sostenible. Formas de superarlos. *CTS. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. 11, 4, 139-172.

# infancias imágenes

ISSN 1657 - 9089

La revista Infancias Imágenes convoca para la publicación de artículos.

Se invita a instituciones y personas que hayan realizado estudios e investigaciones en el campo de la infancia, para que presenten sus artículos originales con el fin de que sean publicados en el próximo número de la revista.

Más información de la convocatoria:

<http://www.catedraunesco.org/convocatoriarevista/guiaautores.pdf>

Teléfono: 323 93 00 ext 2711. Dirección: carrera 7 No. 40 – 53 Piso 7

Bogotá, Colombia

Correos electrónicos:

[revistainfanciaimágenes@udistrital.edu.co](mailto:revistainfanciaimágenes@udistrital.edu.co),

[catedraunesco@udistrital.edu.co](mailto:catedraunesco@udistrital.edu.co)

Atentamente,

COMITÉ EDITORIAL

Revista Infancias Imágenes

Universidad Distrital Francisco José de Caldas



## 3° Encuentro Internacional de Educación Infantil de Omep *“Ciencias y Educación Ambiental: enseñando a comprender el mundo y a vivir de manera sustentable”*

Buenos Aires, Argentina del 25, 26 y 27 de junio de 2010

Sede del evento: Escuela Manuel Belgrano

La Pampa 2226 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina

### Presentación

El Comité Argentino de Omep organiza este Tercer Encuentro Internacional con el objeto de seguir profundizando en la reflexión y el análisis de la práctica educativa en dos temas centrales de la educación inicial, en un marco de **participación amplia y de diálogo constructivo**.

Es propósito de Omep afianzar el debate en torno a una educación inicial que contribuya a la **construcción de un futuro sustentable** para el bienestar de las presentes y futuras generaciones. Un aporte en este sentido es educar a los niños y niñas de manera que comprendan que es posible vivir de un modo compatible con la naturaleza, que nuestras decisiones influyen en la vida de los que nos rodean y de las generaciones que vendrán, que en una sociedad democrática es preciso contar con una ciudadanía dispuesta a participar con creatividad y responsabilidad en relación al ambiente.

**La enseñanza de las ciencias** en el nivel inicial pretende que las niñas y niños amplíen y reorganicen sus conocimientos sobre el ambiente, entendido este como un entramado socionatural. Asimismo, la **educación ambiental** aspira a que desde temprana edad, aprendan a participar en acciones colectivas y organizadas destinadas a contribuir a la mejora del entorno. Ambos campos de conocimiento resultan complementarios en tanto promueven espacios para que niñas y niños aprendan a formularse preguntas sobre el mundo que los rodea, a buscar información en variadas fuentes, a reconocer diferentes puntos de vista, a elaborar soluciones creativas a los problemas identificados. El aprendizaje de estos conocimientos, habilidades y competencias implica que la educación inicial cuente con docentes con información y conocimientos fundamentados sobre las diferentes temáticas conduzcan la curiosidad, propia de los más pequeños, hacia el desarrollo de un pensamiento abierto, crítico, autónomo.



### Áreas temáticas:

- Educación ambiental desde la primera infancia
- Construcción de ciudadanía desde la primera infancia
- Ciudades amigas de los niños
- Conocimiento del ambiente social y natural en el nivel inicial

### Comité organizador:

**Miembros especialistas en la temática:** Lic. Hilda Weissmann; Ing. Agr. Claudia Serafini; Lic. Verónica Kaufmann

**Miembros del Comité Argentino de la Omep:** Lic. Rut Kuitca; Prof. Mariana Contreras Brailard; Lic. Gabriela Fairstein; Lic. Rosa Garrido; Prof. Patricia Goicochea; Lic. Mercedes Mayol Lassalle; Prof. Claudia Susana Sánchez; Prof. Cristina Tacchi y Lic. Rosa Windler

### Programa de actividades

#### Viernes 25/6

#### Visitas guiadas optativas especialmente diseñadas para docentes

Turnos: Mañana de **10,00 a 12,00** horas y Tarde de **14,00 a 16,00** horas

Para participar, primero inscribise en el Encuentro, posteriormente ingrese a la página de la Omep [www.omep.org.ar](http://www.omep.org.ar) donde encontrará instrucciones para registrarse por correo electrónico, en uno o los dos turnos de visita indicando sus datos e instituciones de su preferencia. Se certificará su concurrencia.

#### Instituciones participantes

	<b>Biblioteca Nacional de Maestros.</b> Ministerio de Educación. Pizzurno 953
	<b>Centro de interpretación del Casco Fundacional de la Ciudad de Buenos Aires</b> – Avenida de Mayo 575 5to. Piso of. 505
	<b>Jardín Botánico de la Ciudad de Buenos Aires</b> – Avenida Santa Fe 3951
	<b>La Nube: Biblioteca y Centro de Documentación</b> - Jorge Newbery 3537
	<b>Museo Argentino de Ciencias Naturales "Bernardino Rivadavia"</b> - Avenida Ángel Gallardo 470
	<b>Museo de las Escuelas</b> - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Escuela Mariano Acosta – Urquiza 277
	<b>Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti</b> . Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires – Moreno 350
	<b>Planetario de la Ciudad de Buenos Aires "Galileo Galilei"</b> - Av. Sarmiento y Belisario Roldán
	<b>Reserva Ecológica Costanera Sur</b> - Av. Tristán Achával Rodríguez 1550 Costanera Sur
<b>0</b>	<b>Zoológico de Buenos Aires</b> - Av. Sarmiento y Av. Las Heras

**17:00 – Acreditaciones en la sede del evento\_**- La Pampa 2226 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina

**18:00 a 19:00 – Acto de apertura:**

Lic. Rut Kuitca – Presidenta del Comité Argentino de la OMEP

Dra. María Paz Echeverriarza – UNESCO, Montevideo

**19:00 a 20:30 – Conferencia inaugural**

Lic. Hilda Weissmann – (España/Argentina) Consultora internacional especializada en Educación ambiental.

### **Sábado 26/6**

**8:00– Visita exposición**

**9:00 a 11:00 – Mesa redonda: Educar para proteger**

**Expositoras:**

Lic. Perla Zelmanovich.

Arq. Teresa Chiurazzi.

Dra. Flavia Raneri.

**Coordinadora:** Lic. Mercedes Mayol Lassalle

**11.00 a 11.30 Café. Visita a la muestra.**

**11:30 a 13.30 – mesa redonda: Educar para un mundo sustentable**

**Expositores:**

Lic. Patricia Redondo

Lic. Raquel Gurevich

**Coordinadora:** Ing. Agr. Claudia Serafini

**13:30 a 14.30: Receso. Almuerzo. Visita a la muestra**

**14.30 a 17.00 – Presentación de experiencias libres**

**Sala A** Coordinadora: Prof. Patricia Goicochea

**Sala B** Coordinadora: Prof. Silvina Galanterni

**Sala C** Coordinadora: Prof. Cynthia Goldberg

**17.00 a 17.30 Café. Visita a la muestra.**

**17.30 a 18.30 Espectáculo. Teatro científico**

### ***“Galileo, sobre la mesa”***

Una adaptación de la obra de Bertolt Brecht acerca del quehacer científico

Por **Horacio Tignanelli**, astrónomo, docente, escritor y titiritero y la

**Compañía AD HOC.** Compañía de Teatro de figuras, con espectáculo de arte y ciencias.

**Domingo 27/6**

**Actividades simultáneas de 9 a 11.30**

***A- Destinadas a maestros***

**9:00 a 11:30 – Talleres**

Los talleres estarán destinados a los maestros y tendrán como propósito poner a disposición de los participantes propuestas concretas para desarrollar en las salas de nivel inicial.

<b>1</b>	Soplar, inflar, girar, volar: juegos y juguetes con el aire <b>por Prof. Esteban Dicoyskiy</b>
<b>2</b>	Un jardín en el cielo <b>por Dr. Néstor Camino</b>
<b>3</b>	Señorita... ¿qué hacemos con la basura? <b>Por Prof. Elías Buzarquiz</b>
<b>4</b>	Indagación del ambiente. Aportes de las ciencias sociales y naturales <b>por Lic. Cecilia Bernardi y Prof. Gloria Dicoyskiy</b>
<b>5</b>	Picos, plumas, patas y vuelos . La diversidad de aves en el jardín de infantes <b>por Grunfeld</b>
<b>6</b>	Achís, achís!!! Un taller dedicado a la educación en salud <b>por Prof. Claudia Mabel Díaz</b>
<b>7</b>	Informaremos Título a la brevedad <b>por Lic. Silvia Calvo</b>
<b>8</b>	
<b>9</b>	Informaremos Título a la brevedad <b>por Prof. Patricia Garbarino</b>
<b>10</b>	Entre lechugas, arvejas y zapallos: la h uerta en el jardín de infantes <b>por prof. María Giménez</b>
<b>11</b>	Allá lejos y hace tiempo: cómo seleccionar contextos lejanos <b>por Prof. Marina Pelleterio</b>

**(Inscripción al taller de su preferencia en los recesos del día sábado)**

***B- Destinadas a equipos de conducción, supervisores y profesores de la formación docente.***

**9:00 a 11:30 – Mesa redonda “A”: Ciudades ocupadas por los niños**

**Expositores:**

Lic. Silvia Alderoqui (Buenos Aires)

Dra. Beatriz Zapata Ospina (Medellín)

Dra. María de los Ángeles (Chiqui) González (Rosario)

**Coordinadora:** Lic. Hilda Weissmann

**9:00 a 11:30 – Mesa redonda “B”: Gestión institucional de proyectos ambientales**

**Expositores:**

Prof. Rita Dominguez

Lic. Adriana Serulnicoff

Prof. Andrea Ocampo

Lic. Silvia Rebagliati

**Coordinadora:** Lic. Verónica Kaufmann

**11.30 a 12.00 Café. Visita a la muestra.**

**12,00 a 13,30 hs. Cierre académico**

Lic. Hilda Weissmann

Comisión Directiva Omep Argentina

### **Trabajos libres – Temas y pautas de presentación**

Se invita a presentar *experiencias novedosas* en las siguientes temáticas:

- **Entornos para educar y proteger a la infancia:** experiencias educativas vinculadas con el cuidado de la salud, la adecuación de los espacios, la arquitectura, el equipamiento y el material didáctico.
- **Educar para un mundo sustentable:** experiencias educativas vinculadas con la sostenibilidad ambiental, la participación *de* niños y niñas en la mejora de su entorno, la valoración del patrimonio cultural.
- **El conocimiento del ambiente:** experiencias vinculadas con la enseñanza y el conocimiento del entorno social y natural en el Nivel Inicial (para niños de 0 a 6 años).
- **Investigaciones y proyectos desarrollados en ámbitos de formación docente:** experiencias de articulación entre institutos y centros escolares, producciones de alumnos de las carreras de formación de profesores del Nivel, relacionadas con los temas centrales del Encuentro.

**Los trabajos seleccionados serán organizados y expuestos por sus autores en mesas de trabajo simultáneas.**

Los trabajos y experiencias educativas deberán presentarse ante el Comité Evaluador hasta el **20 de mayo de 2010**, previa inscripción al Encuentro.

Las bases pueden descargarse en la Página: [www.omep.org.ar](http://www.omep.org.ar)

### **Inscripción y aranceles**

Inscripción hasta	Argentina		otros países	
	Socios de Omep y Estudiantes IFD	No Socios	Socios de Omep América Latina	No socios
14/05/2010	\$ 100,00	\$ 190,00	US\$ 35,00	US\$ 50,00
18/06/2010	\$ 130,00	\$ 210,00	US\$ 40,00	US\$ 60,00
25/06/2010	\$ 150,00	\$ 250,00	US\$ 45,00	US\$ 65,00

- Para las Organizaciones sin fines de lucro, amigas de la Omep (Unadeni, IPA, Museo del Juguete de Tandil y otras) se otorga un 15% de descuento sobre la tarifa de “No socios”
- Por más de 5 inscripciones conjuntas se otorga un 10% de descuento, sobre la tarifa de “No socios”. Para beneficiarse con el descuento el pago debe efectuarse en forma conjunta.
- Por 10 ó más inscripciones conjuntas se otorgará un 20% de descuento, sobre la tarifa de “No socios”. Para beneficiarse con el descuento el pago debe efectuarse en forma conjunta.

**Importante: se inscribirá hasta la fecha en la que se completen las plazas disponibles (1200)**

**Opciones de pago:**

1. Capital Federal, Gran Buenos Aires (primer cordón): solicitar cobrador a Ediciones Puerto Creativo

2. Depósito bancario:

**Banco Provincia de Buenos Aires** - Cuenta Corriente en pesos 4003-21575/6. Titular: Omep.

3. **Transferencia bancaria:** Cuenta Corriente en pesos 4003-21575/6. Titular: Omep. Datos para transferencia bancaria Cuit: 33-69219650-9

Cbu bloque N° 1: 0140003-8

Cbu bloque N° 2: 01400030215756-4

4. **Personalmente: Ediciones Puerto Creativo** (ver dirección en informes e inscripción)

5. **Exterior: Western Union** – dirigido a Javier Fernando Ferrario – informar por este medio los datos del giro (número de talón, fecha, nombre y apellido y procedencia), previo a realizar el pago deben enviar la solicitud de inscripción que se encuentra al pie.

**Informes e inscripción:**

**- ediciones puerto creativo**

Talcahuano 316 1° piso “105” – Buenos Aires.

(54 11) 4372-2361 [reddecapacitacion@uolsinectis.com.ar](mailto:reddecapacitacion@uolsinectis.com.ar)

**- Omep - Comité Argentino**

Sede en Sarmiento 2233, piso 11, oficina “C”, Ciudad de Buenos Aires, Argentina (1044), edificio de la Sociedad Hebraica Argentina. Teléfono/Fax (54 11) 5-953-0132

E-mail: [omepargentina@gmail.com](mailto:omepargentina@gmail.com)

**Importante: para concurrir a la Sede de Omep, dar previo aviso por teléfono o correo electrónico**

**- Exposición y contratación de Stands:**

Teresa Fernández

(54 11) 4781-6481 [organizacioncervantes@yahoo.com.ar](mailto:organizacioncervantes@yahoo.com.ar)

## Convocatoria para el Volumen 9 Número 1 (enero-junio de 2011) de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

### **Número monográfico sobre investigaciones en juventud y prácticas políticas en y/o sobre América Latina Y El Caribe**

Es de especial interés para la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud publicar y dar a conocer las investigaciones que se realizan en o sobre la región con relación a las prácticas políticas de jóvenes en América Latina y el Caribe.

En este número temático de la Revista y en el marco del Grupo de Trabajo Clacso "*Prácticas políticas de Jóvenes en América Latina*", queremos invitar a los investigadores a puntualizar su mirada histórica sobre acontecimientos políticos y las formas de enunciación de jóvenes involucrados en experiencias de acción política.

De tal manera, la Revista apela por la divulgación de estudios sobre las resistencias que han procurado instituir expresiones alternativas ante la subordinación, la exclusión, las injusticias, el miedo, la corrupción política, la impunidad y las violencias. La noción de alternativa implica la configuración de espacios de legitimidad, en los cuales se resalta una postura y voz frente a las dinámicas que han naturalizado las violencias juveniles en la región.

Consecuentemente, interesa indagar por aquellos contrapoderes y resistencias en un contexto particular, en el cual devienen actuaciones colectivas con grupos humanos intergeneracionales que han decidido actuar juntos en la creación de disidencias y sub-versiones a partir de la vinculación de los y las jóvenes en una trama de historias de región tejidas en la diversidad de saberes que configuran un nosotros polifónico, desplegando relatos de mundos co-habitable en medio de los disensos y los conflictos; precisamente, porque pueden desinstitucionalizar patrones de valor cultural acostumbrados a la inequidad; y, desinstalar, tanto en las esferas cotidianas del mundo de la vida, como en las estructuras comunicativas, estatales e institucionales, el imaginario de pasividad juvenil.

Interesan especialmente aquellos artículos resultados de investigaciones que trabajen la relación entre las dos categorías mencionadas –juventud y política–, así serán considerados artículos que reflexionen sobre los avances teóricos en esta problemática y en especial aquellos que se elaboren sobre el resultado de investigaciones previas o intenten realizar estados del arte sobre la misma.

De igual forma, se dará relevancia a la investigación de calidad realizada en la región de América Latina y el Caribe, y a estudios comparativos e interculturales que la incluyan; no obstante, también estará abierta a estudios realizados en otras regiones que arrojen resultados relevantes sobre dicha relación.

Se busca la socialización sobre las prácticas investigativas participativas con jóvenes en la región y, a partir de estas, hacer aportes que permitan a los investigadores, a los formuladores de política y a quienes están vinculados directamente en las prácticas sociales, avanzar en el conocimiento de la problemática y plantear nuevas rutas de investigación, así como aportar a la reflexión sobre la configuración de una perspectiva generacional en la política.

Palabras clave: Prácticas políticas, juventud, experiencias de acción, investigación participativa.

Apertura de la Convocatoria: Mayo 5 de 2010.

El plazo para recibir artículos cierra el 31 de Enero de 2011.

Los criterios para escritura de artículos y formas de citar las referencias pueden ser consultados en la dirección:

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

(Estas guías se anexan en archivo adjunto). Los artículos deben ser dirigidos a nombre de Héctor Fabio Ospina (Director-Editor de la revista) al correo electrónico: [revistaumanizales@cinde.org.co](mailto:revistaumanizales@cinde.org.co)

La revista se encuentra indexada en Categoría B por Publindex de Colciencias en Colombia y en los índices y bibliotecas internacionales: Scielo, Latindex, Lilacs, Redalyc, OEI, Clase, Dialnet, Clacso, Red Bireme, Ulrich's, Iresie, Compludoc y Carhus.

Esperamos a partir de este momento los valiosos aportes de la comunidad académica e investigativa que permitan enriquecer el campo de conocimiento sobre la juventud y sus incidencias en las relaciones de poder, así mismo, construir referentes de investigación que disminuyan la brecha entre academia y la movilización de los procesos de generacionalidad en la vinculación de las culturas con la incidencia sobre sus tiempos.

Héctor Fabio Ospina  
Director-editor revista

Sara Victoria Alvarado  
Pablo Vommaro  
Coordinadores Grupo de Trabajo Clacso

Patricia Botero  
Investigadora

Grupo de Trabajo Clacso Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina



## Revista *Nómadas* No. 33

### Convocatoria para la publicación de artículos

**Universidad central**

**Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte**

**Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO**

Este número monográfico queremos dedicarlo a la presentación de varios puntos de vista críticos sobre los procesos de colonización, resistencia y descolonización, distintos del talante celebratorio que la historiografía tradicional viene realizando acerca de los Bicentenarios de la independencia americana.

Los interesados, favor remitir resúmenes, máximo de una página, en el que identifiquen el artículo que quisieran publicar, precisando el proyecto que lo origina, el problema a abordar, la perspectiva y los aportes que se esperan alcanzar. La coordinación del número les comunicará si son aceptados para que los proponentes procedan a elaborar los textos.

*Cierre de recepción de resúmenes:* junio 15 de 2010

*Comunicación de resúmenes aprobados:* junio 21 de 2010

*Cierre de recepción de artículos:* agosto 21 de 2010

*Notificación de artículos aceptados:* agosto 30 de 2010

Consulte detalles sobre formato del texto, bibliografía y otras recomendaciones de presentación en:

<http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/requerimiento/intro-re.htm>

#### **Mayores Informes:**

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO

Carrera 15 No. 75-14 piso 5

Teléfonos: 3266820 Ext. 1613 – 1615

Fax: 3266820 Ext. 1602

Email: [nomadas@ucentral.edu.co](mailto:nomadas@ucentral.edu.co)

Bogotá – Colombia

## Segundo llamado a Ponencias para el VII Seminario Internacional de Desarrollo Rural

**Fechas:** Noviembre 17, 18 y 19 de 2010

**Lugar:** Bogotá



El Comité Organizador del VII Seminario Internacional de Desarrollo Rural cuyo tema será “Mundos rurales y transformaciones globales: desafíos y estrategias de respuesta”, invitan a los investigadores universitarios, centros de investigación especializados, comunidades y organizaciones campesinas a participar en el Seminario presentando propuestas de resúmenes enmarcadas en el tema general del evento, relacionados con los siguientes temas:

1. La agricultura familiar sostenible frente a la globalización de los espacios rurales. Coordinan Elcy Corrales y Jaime Forero [ecorrales@javeriana.edu.co](mailto:ecorrales@javeriana.edu.co) [jforero@javeriana.edu.co](mailto:jforero@javeriana.edu.co)
2. Institucionalidad, Cooperación Internacional y Mercados en el Mundo Rural. Coordina Gabriel Tobón. [gtobon@javeriana.edu.co](mailto:gtobon@javeriana.edu.co)
3. La Economía Solidaria y su compromiso ambiental Coordina Darío Castillo [dcastil@javeriana.edu.co](mailto:dcastil@javeriana.edu.co)
4. ¿Crisis civilizatoria? Formas de vida alternativa y desafíos de los movimientos sociales rurales frente a la crisis global. Coordina Juan Guillermo Ferro [jgferro@javeriana.edu.co](mailto:jgferro@javeriana.edu.co)
5. Incidencias en el mundo rural de las transformaciones de los Estados Latinoamericanos. Coordinan Jaime Forero y Juan Manuel Ferro [jforero@javeriana.edu.co](mailto:jforero@javeriana.edu.co) [jgferro@javeriana.edu.co](mailto:jgferro@javeriana.edu.co)
6. Cambio climático y Desarrollo Rural en América Latina y el Caribe. Coordina Diana Maya [diana.maya@javeriana.edu.co](mailto:diana.maya@javeriana.edu.co)

### **Resúmenes**

Los resúmenes deberán contener entre 500 y 700 palabras e incluir bibliografía. La Fecha límite para la presentación

de propuestas de resúmenes es el 31 de agosto de 2010. Las propuestas deberán remitirse en archivo adjunto a [desarrollorural2010@gmail.com](mailto:desarrollorural2010@gmail.com), con copia a [dcastil@javeriana.edu.co](mailto:dcastil@javeriana.edu.co)

En el Asunto debe indicar: “Seminario7 – A10 – Nombre del autor”. Por ejemplo, “Seminario7 – A10 – Juan Guillermo Ferro”. Si los autores no desean que su comunicación sea publicada en la Web del Encuentro deberán hacerlo constar en el mismo correo.

### **Comunicaciones aceptadas**

El listado de comunicaciones aceptadas será publicado en el Sitio Web del Encuentro el 20 de septiembre de 2010.

Remisión de los textos completos: La fecha para la remisión de los textos completos de las comunicaciones para su publicación es el 14 de octubre de 2010.

No está garantizada la publicación de las comunicaciones recibidas con posterioridad a esa fecha.

No se aceptarán comunicaciones en formato de póster de investigadores que no se hallen debidamente inscritos.

El Seminario se desarrollará en los Auditorios Félix Restrepo y Luis Carlos Galán de la Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá DC - Colombia.

- Ver link web del seminario:
- <http://www.javeriana.edu.co/seminariodesarrollorural>
- Ver programación preliminar del evento:
- <http://www.javeriana.edu.co/ier/index.php?idcategoria=3225>

# **“Jóvenes en contexto de interculturalidad”**

## **III Simposio Latinoamericano de Investigadores en el Área Jóvenes/ Juventud**

## **VII Jornadas Nacionales de Jóvenes Protagonistas**

**Santa Fe – Argentina, 15, 16 y 17 de septiembre de 2010**



### **Presentación**

Desde el año 2004 se ha concretado en forma continua un espacio de reflexión, producción y creatividad para los jóvenes de la región del NOA y para todos aquellos profesionales, trabajadores de la educación, de la cultura, dirigentes sociales e investigadores cuyo objetivo son los jóvenes, tanto de la tarea de intervención, como de la de investigación.

En esta oportunidad, y en el marco de cooperación interinstitucional entre la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de Salta se convoca a docentes, investigadores, estudiantes y jóvenes protagonistas

de América Latina a reflexionar sobre las desigualdades, las diferencias y las configuraciones que se construyen en diferentes contextos. Siendo que lo diverso, lo multicultural no siempre coinciden en escenarios armónicos, sino que implican tensiones y conflictos mostrando que no necesariamente se resuelven de este modo las profundas desigualdades que acompañan la vida de millones de jóvenes latinoamericanos.

Se abordara la resignificación de lo político desde la situación actual de América Latina, reuniendo estudios e investigaciones que muestren y de-muestren un diálogo más constante con los avances del conocimiento en otras latitudes, con modos de producción que reconocen otras formas de pensamiento, otros paradigmas, que sostienen perspectivas teóricas y metodológicas diferentes.

Esta posibilidad, permitirá abrir nuevos horizontes para el fortalecimiento de redes académicas y contribuir en la construcción de espacios alternativos de articulación regional de las experiencias locales de los movimientos sociales que luchan por la dignidad de los pueblos y contra toda forma de discriminación y exclusión social y que tienen como protagonistas a los jóvenes latinoamericanos.

### **Comité académico**

Adriana Zaffaroni (Universidad de Salta – Argentina)  
Pedro Rivas (Universidad de los Andes – Venezuela)  
Humberto Cubides (Universidad Central de Bogotá – Colombia)  
Alejandro Bustos Cortes (Universidad de Antofagasta – Chile)  
Javier Lajo (Universidad Khipu – Perú)  
Roberto Portugal (Universidad de Khipu – Perú)  
Roberto Donoso (Universidad de los Andes – Venezuela)  
Zulma Palermo (Universidad Nacional de Salta)  
Flor de María Rionda (Universidad Nacional de Salta)  
María José Bournissent (Universidad Nacional del Litoral)  
Héctor Manni (Universidad Nacional del Litoral)  
Alicia Serafino (Universidad Nacional del Litoral)  
Carina Giletta (Universidad Nacional del Litoral)  
Alicia Itatí Palermo (Universidad Nacional de Luján – Argentina)  
Karina Bidaseca (Universidad Nacional de San Martín – Argentina)  
Analia Lomberg (Universidad Tecnológica Nacional – Argentina)

### **Comité organizador**

Presidente: María José Bournissent (Universidad Nacional del Litoral - UNL)  
Vicepresidente: Adriana Zaffaroni (Universidad Nacional de Salta - UNSa)

Secretaría de Coordinación:

Gerardo Choque – Álvaro Guaymás (UNSa)

Rocío Gimenez - María Irene Esquivel (UNL)

Comisión de Logística:

Coordinador: Cristian Vázquez (FUL)

Responsables de áreas: Mariela Urbani (Secretaría Extensión - UNL),

Cecilia Rodríguez Calderón (CED - FCJS – UNL), Paula Saini (FCJS – UNL)

Comisión Evaluadora:

Todos los trabajos serán evaluados por una comisión que juzgará la calidad, pertinencia y trascendencia de las ponencias, integrada por representante del Comité Académico.

### **Ejes temáticos**

### **III Simposio Latinoamericano de Investigadores en el Área Jóvenes/Juventud**

1. Jóvenes: resistiendo el presente desde la interculturalidad
2. Nuevas formas de trabajo en el capitalismo tardío
3. Participación y acción política de los jóvenes
4. Problemáticas juveniles y políticas públicas
5. ¿Las ciberculturas aportan a la interculturalidad?
6. Estéticas, consumos y prácticas culturales en el mundo juvenil
7. Las aulas como contexto intercultural
8. Jóvenes en conflicto con la ley penal
9. La construcción de la sexualidad en los jóvenes
10. ¿Es posible una educación intercultural?

### **Comisiones de trabajo**

En la realización de las **VII Jornadas Nacionales de Jóvenes Protagonistas**, los participantes podrán optar por las siguientes comisiones de trabajo:

1. ¿Identidades o identificaciones juveniles?
2. ¿Qué sabemos de nuestra memoria colectiva?
3. Proyectos de vida: ¿individual o colectivo?
4. El joven ¿centro de la naturaleza o parte de ella?
5. ¿Las nuevas tecnologías resuelven la vida de los jóvenes?
6. ¿Asistencialismo o plena vigencia de los derechos?
7. El buen trabajo y el mal trabajo
8. Educación ¿qué tenemos y qué necesitamos?
9. La comunicación a través del arte y en los jóvenes

10. ¿Cuáles son las formas de participación política de los jóvenes?
11. Espiritualidad y religión en la vida de los jóvenes

### **Presentación de ponencias**

La presentación de trabajos deberá realizarse sobre algunos de los ejes temáticos propuestos para el Simposio. Serán evaluados por la Comisión que se constituirá a tales fines.

En primer término se solicita el envío del resumen de la exposición a realizar **hasta el 30 de junio de 2010.**

El mismo deberá presentarse en no más de una carilla, hoja tamaño A4, interlineado simple con el siguiente encabezado, respetando el formato indicado más adelante.

III Simposio Latinoamericano de Investigadores en el área Jóvenes/  
juventud  
Eje temático  
Título  
Autores:  
Procedencia de los autores:  
Referencia Institucional:  
Persona de Contacto:  
Mail: Teléfono:

El resumen no deberá exceder la carilla y se transcribirá dejando un renglón libre luego del encabezamiento. En su redacción se respetarán los márgenes de 2,5 cm la izquierda, superior, derecho e inferior, realizado en letra tipo Arial, numero 11, color negro, procesador de texto Microsoft Word for Windows compatible con Windows 98.

Debe contener una síntesis clara y específica, consignando el problema, los objetivos, la metodología del estudio y las conclusiones principales.

Especificar el apoyo técnico necesario para presentar el trabajo (retroproyector- proyector de diapositivas-proyector de opacos- cañón para Power Point).

De no constar estas especificaciones el Comité Organizador no dispondrá de tales elementos.

Los resultados de la evaluación serán comunicados a cada autor/es a través del correo electrónico

### **Ponencias completas**

Los trabajos completos deberán ser enviados en formato electrónico **antes del 2 de agosto de 2010.** El mismo no excederá las 20 páginas. El archivo será nominado con el apellido del autor, para facilitar el trabajo del



comité organizador.

En su redacción se respetarán los márgenes de 2,5 cm la izquierda, superior, derecho e inferior, realizado en letra tipo Arial, numero 11, color negro, interlineado 1,5 procesador de texto Microsoft Word for Windows compatible con Windows 98.

La presentación constará de:

III Simposio latinoamericano de investigadores en el área jóvenes/ juventud

Eje temático

Hoja 1: Resumen

Hoja 2: Título del trabajo:

Pertenencia institucional: Lugar donde se realizó el trabajo, dirección, código postal, Teléfono, fax y e-mail.

Autores: nombres y apellidos completos.

Procedencia de los autores

Planteamiento del problema.

Objetivos

Metodología

Conclusiones, Recomendaciones y Discusión

Bibliografía.

### **Inscripción**

Se realizará una preinscripción hasta el 3 de septiembre mediante envío de ficha por correo electrónico.

Los jóvenes participantes de las jornadas y referentes indígenas no pagan inscripción.

Para los investigadores que participen del Simposio la inscripción es de \$ 100 y \$ 140 para los que presentan ponencias.

El pago de la misma se efectuará en el momento de la acreditación antes del inicio del congreso. Se entregará CD con las ponencias presentadas.

### **Datos de interés para el visitante**

Para los asistentes de otras provincias y países, pueden consultar los sitios Web que a continuación se detallan donde se encuentra toda la información para consultar sobre transporte, accesos a la ciudad, alojamiento, turismo y recreación.

<http://www.unl.edu.ar/santafe/>

<http://www.santafeturismo.gov.ar/>

## **Programa**

### **Miércoles 15 de septiembre**

Lugar: Paraninfo de la Universidad Nacional del Litoral

8.30: Acreditación

9.30: Acto de Apertura: palabras de las autoridades organizadoras

10.00: Panel: “Los desafíos de la Interculturalidad”

Lic. Javier Lajo Lazo (Perú) ; Lic. Magdalena Barón (Colombia);

Dra. Zulma Palermo (Argentina), Lic. Adriana Zaffaroni (Argentina)

12.30: Inauguración de la muestra de producciones culturales juveniles

13.00: Receso

### **VII Jornadas Nacionales de Jóvenes Protagonistas**

Lugar: Facultad de Humanidades y Ciencias

15.30: Panel de Referentes de Pueblos Originarios: acerca de las experiencias de resistencia y actuales demandas.

19.30: Final de la primera jornada

### **III Simposio Latinoamericano**

Lugar: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

15.30: Presentación de ponencias

18.30: Final de la primera jornada

### **Jueves 16 de septiembre**

### **VII Jornadas Nacionales de Jóvenes Protagonistas**

Lugar: Facultad de Humanidades y Ciencias

9.00: Talleres de debate y reflexión de jóvenes

12.30: Receso

15.30: Talleres de debate y reflexión de jóvenes (continuación)

18.30: Final de la segunda jornada

### **III Simposio Latinoamericano**

Lugar: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

9.00: Presentación de ponencias (continúa)

12.30: Receso

15.30: Presentación de ponencias (continúa)

18.30: Final de la segunda jornada

### **Viernes 17 de septiembre**

Lugar: Paraninfo de la Universidad Nacional del Litoral

9.00: Panel: “Jóvenes entre la globalización y las fronteras”

**Dra. María Teresa Sirvent (Argentina); Dr. Roberto DONOSO (Venezuela);**

**Dr. Alejandro Bustos Cortés (Chile)**

12.30: Receso

15.00: Lectura de las conclusiones de los talleres juveniles

16.30: Lectura de las conclusiones del III Simposio

17.30: Cierre cultural

18.30: Finalización del evento

### **Informes**

Secretaría de Extensión. UNL

Programa de Derechos Humanos

9 de julio 3563 / CP 3.000

Santa Fe- Argentina

Tel. 0342 – 4571129 int 34

[www.unl.edu.ar/extension](http://www.unl.edu.ar/extension)

[derechoshumanos@unl.edu.ar](mailto:derechoshumanos@unl.edu.ar)

### **Organizan**

Universidad Nacional del Litoral

Universidad Nacional de Salta

### **Participan**

Universidad de Los Andes – Venezuela

Universidad Central de Bogotá – Colombia

Universidad de Antofagasta – Chile

Universidad de Khipu – Perú

Universidad Ricardo Palma - Perú

Universidad de Buenos Aires – Argentina

Universidad Nacional de San Martín – Argentina

Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina

Universidad Nacional de Quilmes – Argentina

Universidad Tecnológica Nacional– Sede Resistencia – Argentina

### **Auspician**

Gobierno de la Provincia de Santa Fe

Gobierno de la ciudad de Santa Fe

Concejo Municipal de la ciudad

Red Latinoamericana PA.C.AR.IN.A

Federación Universitaria del Litoral

Dirección Nacional de la Juventud – Dinaju

Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina - ReIJA

Fundación Rescoldo

## XIX Seminario maestras y maestros gestores de nuevos caminos escuela, memorias y saber pedagógico experiencias pedagogías para las resistencias

Agosto 13 y 14 de 2010 Medellín

*Aunque pase, aunque la memoria se desgaste,  
lo in-olvidable del olvido es clamor; no hay indulto  
en el devenir del tiempo, y es ingenuo o despótico  
creer que el olvido es indulto de la memoria;  
porque dulce o amargo, el olvido tiene el rostro y  
el sabor de la ignorancia, y en muchos casos es la  
semejanza de la traición. A la vez que la pérdida  
de memoria oficia como sinrazón, la falta de  
recuerdo se inviste en un puro presente perpetuo*  
**Gregorio Kaminsky**

### Presentación

Teniendo como punto de partida la lectura crítica de lo que sucede en nuestro país y en América Latina y en particular de los actuales momentos en los que el recuerdo se ha teñido de farándula y pomposa celebración, La alianza institucional Maestros y Maestras Gestores de nuevos caminos - MGNC- ha decidido continuar con el fortalecimiento de escenarios académicos, de debate y divulgación de experiencias académicas que amplían el espectro de comprensiones respecto al presente y configuren nuevas matrices para la construcción de porvenir. En esta oportunidad el seminario interinstitucional de Maestros y Maestras Gestores de nuevos caminos - MGNC- que celebrará en el 2010 su versión XIX, tiene como eje de la discusión la articulación de los temas Escuela, Memorias y saber Pedagógico a partir de la exposición de producciones académicas de diversos conferencistas reconocidos en el ámbito de las pedagogías críticas, de resistencias y pedagogías emancipatorias y la divulgación de experiencias de maestros y maestras, estudiantes, instituciones educativas, actoras y actores educativos y propuestas de trabajo educativo inscritas en escenarios escolares y no escolares. Este interés de la Alianza en relación con el XIX Seminario, está complementado con el desarrollo de los cuatro (4) encuentros académicos que se están desarrollando durante el año 2010 y que tienen como propósito fortalecer la reflexión respecto del tema de escuela y memoria así: Encuentro 53: Escuela, Memoria y subjetividad Encuentro 54: Escuela, Memoria y Pensamiento Latinoamericano Encuentro 55: Escuela, Memoria y Sociedad en Colombia Encuentro 56: Escuela, Memoria y Movimiento

pedagógico en Colombia Para el seminario XIX el énfasis estará en las relaciones entre escuela y memoria, tanto en lo referente a abordajes teóricos como a las experiencias que se desarrollan teniendo en cuenta esta relación.

### **Objetivos**

1. Fortalecer los escenarios de conversación y deconstrucción colectiva de saberes y apuestas inscritas en el marco de las pedagogías de las resistencias, a través de la actualización de discursos y la socialización de apuestas formativas en los espacios que se gestan, recuperando la memoria colectiva, resignificando los contextos, validando nuevos lenguajes y redimensionando las relaciones con los otros y otras como opciones emancipatorias y libertarias.
2. Promover la diversidad comprensiva en relación con nuestra historia, con los acontecimientos que nos han configurado y que nos han conducido progresivamente a la expresión de realidad que habitamos.
3. Promover la problematización de concepciones y paradigmas dados por verdad respecto a la explicación de nuestro pasado y procurar la interlocución con otras fuentes comprensivas de la historia latinoamericana.

### **Convocatoria a experiencias**

La alianza institucional Maestros y Maestras Gestores de nuevos caminos - MGNC- invita a maestros y maestras, investigadores e investigadoras, instituciones educativas, estudiantes, actoras y actores educativos comunitarios, barriales y asociados, a presentar sus experiencias educativas con niños, niñas, jóvenes, maestros, maestras para ser divulgadas en el Seminario Escuela, Memorias y saber Pedagógico, que se realizará en la ciudad de Medellín, los días 13 y 14 de agosto de 2010. Pueden inscribirse experiencias educativas que se desarrollen en las instituciones educativas o fuera de ellas, teniendo en cuenta que en su trabajo se relacionen escuela y memoria

### **Metodología general del seminario**

El XIX Seminario se desarrollará a partir de una metodología definida en primer lugar, por la exposición de producciones académicas de diversos conferencistas internacionales y nacionales, reconocidos en el ámbito de las pedagogías críticas, de resistencias y emancipatorias, en particular en lo referido al tema de la memoria histórica y, en segundo lugar, por la divulgación de experiencias de maestros y maestras, estudiantes, instituciones educativas, actoras y actores educativos y propuestas de trabajo educativo inscritas en escenarios escolares y no escolares, que han trabajado el tema de Escuela y Memoria. Estas dos (2) fuentes de conversación – la exposición de ponencias y la divulgación de experiencias – en relación con el tema Escuela y Memoria, están diseñadas para alimentar el debate y afinar los discursos respecto de lo que representa asumir el reto de la formación teniendo

como fuente el reconocimiento crítico de nuestra historia.

### **Proceso de selección de propuestas**

El proceso de selección de las experiencias tendrá dos (2) momentos, el primero de ellos recogerá los resúmenes de enviados por parte de las instituciones, los colectivos o agentes educativos y que deben estar basados en los siguientes criterios: Criterios para el envío de resúmenes Título: Autores – Autoras: Contexto de procedencia (institución, colectivo, zona, proyecto): 500 palabras máximo en las que presente la experiencia y en particular explique la relación que en ella se hace del tema Escuela y Memoria. Correo electrónico: Teléfonos: Cuatro palabras clave Letra Arial 12, espacio sencillo Denominar el documento “resumen. (apellidodelautor-autora).doc” Enviar a: [fundacionconfiar@confiar.com.co](mailto:fundacionconfiar@confiar.com.co) En el segundo momento del proceso de selección y una vez revisados todos los resúmenes, se enviará un correo a los actores y actrices de las experiencias elegidas, solicitándoles que amplíen la información y que se preparen para la presentación de su ponencia en el evento, teniendo en cuenta nuevos criterios académicos y logísticos.

Fecha límite: Junio 30 de 2010

### **Organizan e invitan**

Corporación Penca de Sábila  
Tel: 284 68 68 - Fax 254 43 30  
[corpenco@une.net.co](mailto:corpenco@une.net.co)

Fundación Confiar Tel: 4487500 Ext. 4145  
[fundacionconfiar@confiar.com.co](mailto:fundacionconfiar@confiar.com.co)

Corporación Educativa Colombo Francés Tel: 279 33 11, 279 28 19  
[alexandraagudelo@colombofrances.edu.co](mailto:alexandraagudelo@colombofrances.edu.co)

Fundación Educativa Soleira  
Tel: 309 33 74  
[soleira1@une.net.co](mailto:soleira1@une.net.co)

Corporación Región  
Tel; 216 68 22 Fax 239 55 44  
[cserna@region.org.com](mailto:cserna@region.org.com)

### **Apoyan**

Secretaría de Educación. Alcaldía de Medellín  
Facultad de Educación. Universidad de Antioquia





## Cuarta Sección:

### Revisiones y Recensiones



## El trabajo en valores con niños y niñas de 0 a 6 años\*

*Ensayo realizado por el Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (Amei-Waece)\*\**

• **Resumen:** Si toda la comunidad científica está de acuerdo en la necesidad de una educación desde el nacimiento, sería aconsejable que todos nos pusiéramos de acuerdo en cómo ha de ser esta Educación. Si leemos el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos de los Niños aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1.989, encontraremos básicamente lo que debemos entender hoy por educación de la infancia. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño debe de estar encaminada a “Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (epígrafe a)”. Hoy se define educación como aquella ofrecida al niño para su desarrollo integral no solo en los aspectos cognitivos sino psíquicos, sociales y emocionales, y ello, evidentemente a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa para conseguir desarrollar en el niño una personalidad rica en valores. El artículo finaliza con dos ejemplos concretos de programa de actividades para educar en valores: “El Club de los niños cuidadores del Planeta Tierra” y “El programa de educación para la paz: educando los valores desde la Primera Infancia”.

**Palabras clave:** Valores, personalidad, educación infantil, desarrollo integral, enfoque globalizado.

• **Abstract:** It is well demonstrated that the first years of life are the most relevant to the development of the human being. all the scholars in psychological science agree on is that at this stage the fundamental basis

---

\* El presente ensayo aborda la necesidad de empezar la educación en valores desde la primera infancia ya que es en esta etapa cuando se establecen las bases del desarrollo de la personalidad del niño y la niña y analiza la metodología de la educación en valores como un eje transversal desde el enfoque globalizado. Finaliza con dos ejemplos: “El Club de los niños cuidadores del Planeta Tierra” y “El programa de educación para la paz: educando los valores desde la Primera Infancia”.

\*\* La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) es una entidad asociativa sin ánimo de lucro constituida a finales de 1991 como movimiento de renovación pedagógica de la educación infantil ( de 0 a 6 años). AMEI-WAECE tiene su sede central en España y cuenta con oficina permanente en México y Nigeria. Es Compañero de Primera Infancia de UNESCO, está Asociada al DPI/NGO de las Naciones Unidas (UN), es miembro de la Sociedad Civil de la Organización de Estados Americanos (OEA), entre otros. Además, tiene diversos acuerdos de colaboración suscritos con el Ministerio de Educación y Ciencia de España y con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (donde está su Sede Central). AMEI-WAECE esta inscrita en el registro de General de Asociaciones del Ministerio del Interior con número Nacional 109.157. La fecha de constitución data del 20 de Mayo 1992, si bien sus Estatutos se adaptan a lo dispuesto en la Ley Orgánica 1/2002 de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación, con fecha 2 de octubre de 2004. Contacto: Elvira Sánchez Igual. E-mail: [elvira@waecemail.org](mailto:elvira@waecemail.org)

*for the development of personality are established, on which the following phases of life will be consolidated and improved. If we read once again article 29 of the Convention on the Rights of the Child approved by the General Assembly of the United Nations on November 20, 1989, we will basically find what we must understand today as childhood education: States Parties agree that the education of the child shall be directed to: The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential (a); Our aim is to create habits in the children that determine any performance in the future, a transfer of values that remains in the long term that extends during all their lives. Finally, there are two example on values education: "A Club for the children who care for Planet Earth: a project for values education with children 2 to 6 years of age" and "Learning To Live Together... In Peace from early years".*

**Keywords:** Values, personality, childhood education, comprehensive development, global approach.

**-1. Introducción. -2. La sociedad en el mundo actual -3. La Educación en valores. -4. Cualidades, Recursos Internos y Valores. -5. La Educación en Valores desde la Primera Infancia. -6. La educación en Valores, ¿eje transversal o bloque del currículo? 7. Dos ejemplos de aplicación. 7a.- Educación medioambiental. 7b.- Educación para la Convivencia.**

### **1. Introducción**

La Educación es un proceso interno por el cual el niño o niña logra progresivamente su desarrollo integral en todas las dimensiones madurativas del ser humano. En palabras de Friedrich Fröbel<sup>1</sup>: "La educación no es sino la vida o el medio que conduce al hombre, ser inteligente, racional y consciente, a ejercitar, desarrollar y manifestar los elementos de vida que posee por sí mismo".

Con las anteriores consideraciones, el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos de los Niños aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1.989, dice:

*Los Estados Partes convienen en que la educación del niño o niña debe estar encaminada a:*

*Desarrollar su personalidad, sus aptitudes y su capacidad mental y física el máximo de sus posibilidades.*

Si bien no es una definición, sino "a lo que debe estar encaminada", enmarca y define perfectamente lo que debemos entender hoy por educación. Hoy podríamos definir educación como *aquella ofrecida a cada uno de los niños y niñas para que adquieran conciencia de sus capacidades*

---

<sup>1</sup> Fröbel, Friedrich. (21 de abril de 1782 - 21 de junio de 1852). La educación del hombre en el año 1826.

*sensoriomotrices y creadoras, de sus posibilidades de expresión y comunicación y de sus habilidades intelectuales y emocionales, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa.*

Avanzando sobre lo anterior, en un informe realizado para la Unesco, el Dr. Delors<sup>2</sup> afirma que la educación en el siglo XXI ha de basarse en los siguientes pilares:

Aprender a CONOCER.

Aprender a HACER.

Aprender a VIVIR.

Aprender a SER.

Asegura el Dr. Delors que la educación tiene una doble misión: *“Enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza”*.

Resulta evidente que, a través de la educación, debemos ayudar a los niños y niñas a crecer como personas libres, con capacidad crítica, exigiendo lo mejor que cada quien puede aportar de sí mismo a la sociedad, ayudando a formar su carácter y a que aprendan a conducirse razonablemente a través de la interiorización de roles y valores morales y sociales.

La educación potencia las posibilidades que la naturaleza, la herencia o el entorno han ofrecido al niño o niña. Nunca se debe tratar de cambiarle según un patrón dado, sino estimular en él o ella lo mejor de lo que lleva en sí mismo, encauzando y enriqueciendo su potencial.

A través de la educación podemos formar nuevas generaciones que conozcan y comprendan el mundo y se comprometan a mejorarlo día a día. Apoyándose en el conocimiento de las diferentes culturas y los nuevos conocimientos que aportan las disciplinas científicas, humanísticas y artísticas, deben adaptarse a los nuevos retos y oportunidades de la sociedad contemporánea en la que los cambios se suceden de forma rápida.

Sin duda la Educación es mucho más que la adquisición de conocimientos de las diferentes disciplinas y nunca debe confundirse con la instrucción, más en este tramo etario. Es un concepto que nos viene más allá de la suma de administraciones educativas e instituciones escolares, porque en la formación del ser humano intervienen otros agentes como la familia, el grupo de amigas y amigos, el ambiente de la calle, los medios de comunicación, etc.

---

<sup>2</sup>

Educación para el Siglo XXI. Ediciones Unesco.

## **2. La sociedad en el mundo actual**

**Si educamos al niño o niña para la vida en sociedad, debemos reflexionar sobre el tipo de sociedad en la que va a desenvolverse, sus roles, normas, pautas y valores, además de las pequeñas sutilezas implícitas en los aspectos relacionales.**

Para conseguir una idea aproximada del tipo de sociedad futura debemos basarnos en el conocimiento de las culturas actuales y los cambios rápidos que hoy se producen en las costumbres, las normas y las relaciones sociales. Sobre todo es importante observar los problemas y los motivos que los provocan para promover una educación encaminada a mejorar la sociedad actual.

En la era de la comunicación, el 20% de la población disfruta de la mayoría de bienes y riquezas del planeta. Un porcentaje elevadísimo de mujeres se encuentra en situación de inferioridad con respecto a los varones, y más de 100 millones de niños y niñas están sin escolarizar, mientras otros 100 millones no llegan a terminar los estudios primarios<sup>3</sup>.

Se estima que en el mundo existen 800 millones de personas analfabetas que habitualmente se hallan en situación de pobreza extrema y, en muchos casos, están sometidas a explotación. Esta población menos favorecida está compuesta por los sectores marginales de los países más desarrollados y por gran parte de la población de África, Asia y América Latina, donde mueren al año millones de niños y niñas a causa de enfermedades de fácil curación, por falta de alimentos o víctimas de algún tipo de violencia<sup>4</sup>.

En el planeta hay una clara desigualdad en la distribución de riquezas de todo tipo. En los países más prósperos un amplio sector de la población dispone de formación académica superior, la mayoría de hogares poseen ordenador, comunicación por Internet, televisión interactiva, telefonía fija y celular y otros adelantos tecnológicos que les dan acceso al conocimiento y a la cultura.

Las zonas con recursos materiales disfrutan de los avances de las ciencias consiguiendo sociedades democráticas con mayor libertad y dinamismo.

En estas comunidades hay una tendencia muy extendida al consumo exagerado y a la competitividad desmesurada; el estrés está generalizado afectando incluso a la población infantil. Los excesos en la alimentación, y el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, han disparado el número de enfermedades. Los problemas de inestabilidad emocional son numerosos, la ansiedad y la depresión están muy extendidas y el porcentaje de casos de suicidios es superior al de épocas anteriores. Ha decrecido en cantidad y calidad el tiempo que las madres y padres dedican a sus hijos e hijas, en la misma progresión que aumenta la cantidad de bienes materiales que les

---

<sup>3</sup> Fuente: Naciones Unidas, Informe de Seguimiento de los Objetivos del Milenio. 2008.

<sup>4</sup> Fuente: Naciones Unidas, Informe de Seguimiento de los Objetivos del Milenio. 2008

ofrecen, siendo éste uno de los problemas que los sociólogos analizan cuando argumentan que la institución familiar está en crisis.

Estos países más avanzados están sufriendo otra gama de “enfermedades”: la violencia e inseguridad ciudadana, el racismo y los movimientos xenófobos, los problemas de drogadicción y narcotráfico, la emigración que suele crear guetos de miseria en los perímetros de las grandes ciudades, el grave deterioro del medio ambiente, y un largo etc.

Las desigualdades entre países ricos y pobres amenazan el equilibrio del planeta, ya que los más desarrollados parecen tener como objetivo aumentar su abundancia (que no parece ofrecer felicidad generalizada entre la población), mientras los desfavorecidos cada vez se ahogan más en la frustración, la decepción, la amargura, el desánimo y la impotencia.

Hoy, que tanto hablamos de la aldea global, debemos ser conscientes de que nuestro planeta es uno solo y de que los efectos negativos de los desequilibrios nos terminan afectando a todos, porque un conflicto bélico o la hambruna de una zona provoca una emigración masiva de sus ciudadanos y ciudadanas hacia lugares más prósperos que aumentarán los problemas antes mencionados, o los resultados de los índices de las bolsas de Tokio o Nueva York desestabilizan la economía de la mayoría del planeta, por citar algunos ejemplos.

Ya que cualquier conflicto, problema o injusticia puede afectarnos a todos y todas, todas y todos somos responsables de promover los VALORES HUMANOS que consigan la solidaridad, la apertura y la tolerancia a otras razas y culturas, se hace necesario compartir con los países más desfavorecidos parte de la riqueza y los conocimientos y, a través de la solidaridad, procurar justicia, igualdad y mayor libertad para todos los pueblos de nuestra aldea global. Porque juntos, y a través del diálogo, podemos buscar soluciones a las diferencias que existan y podemos realizar acciones conjuntas para frenar el deterioro del medio ambiente.

La solución a los graves problemas del mundo actual se halla en la EDUCACION y, como explicábamos en el primer capítulo de esta Justificación, los responsables somos los Agentes Educativos. Como nos recuerda un proverbio oriental: *“Si deseas prosperidad para un año, planta arroz. Si deseas prosperidad para diez años, planta árboles. Pero si lo que deseas es prosperidad para toda la vida, educa a las nuevas generaciones”*.

### **3. La Educación en valores**

Cada niño o niña es un ser humano único, original e irrepetible, el más perfecto y bello producto de la Naturaleza. También, y debido a las influencias del ambiente, llega a ser el producto de la cultura en la que se desenvuelve.

En el mundo civilizado, en especial en el medio urbano, la formación del niño o niña se desarrolla de forma distinta a lo dispuesto por la Naturaleza. La satisfacción de su existencia depende tanto de su persona como del entorno



que le rodea, y este ambiente externo ha de serle favorable de modo que no amenace su seguridad, ni obstaculice su necesidad de satisfacción.

La educación debe respetar y potenciar la individualidad del niño o niña, pero teniendo en cuenta que no es un ser aislado sino un sujeto social que nace y crece en comunidad y evoluciona hacia la independencia en función de la calidad de relaciones humanas que establezca.

El niño o niña dispone de naturaleza sociable desde que nace; es un ser concebido para la convivencia. A medida que crece va siendo capaz de asumir responsabilidades como miembro de la sociedad y de aportar a ésta su originalidad, que nunca debe confundirse con egoísmos caprichosos.

Partiendo de esta premisa y sabiendo que cuando el sujeto nace desconoce los roles, las normas, las pautas y los valores morales y sociales de su comunidad, los agentes educativos nos convertimos en facilitadores de experiencias y relaciones que facilitan su progresiva madurez social.

**Podemos definir un valor como un elemento real, deseable, objetivo y conveniente al ser humano que lo interioriza a través de la experiencia individual y se convierte en una norma moral de conducta.**

La persona, a través de su experiencia, selecciona. Elige y hace suyo un sistema de valores que le ayuda a desarrollar una conciencia moral y a adquirir el compromiso individual de organizar su conducta, llevándolos a la práctica.

La educación, como lo mencionamos en apartados anteriores, está cargada de un contenido moral que ofrece una guía de conducta al niño o niña desde su primera infancia, promoviendo la madurez interna necesaria para adquirir una conciencia moral autónoma. El pequeño o pequeña, en las primeras etapas del desarrollo, se abre al conocimiento de sí mismo, del mundo que le rodea y de las personas de su entorno; es decir, se educa influenciado por el ambiente en que se desenvuelve. Este ambiente debe ofrecer unos modelos de roles y valores positivos aceptados por la comunidad, ayudándole a alejarse de los valores negativos, de las fuerzas destructivas o los contravalores.

Siempre es positivo recordar el artículo 2º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Diciembre 10 de 1.948, que nos ofrece una visión universalista de los valores:

*“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos o religiones y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.*

#### **4. Cualidades, Recursos Internos y Valores**

Las cualidades, los recursos internos y los valores, en algunos casos,

son la misma cosa. Las cualidades y los recursos internos pueden ser innatos y evolucionar en valores morales y sociales. Lo menos importante es saber cuál es cuál; lo que interesa es que germinen y proporcionen los ingredientes básicos para lograr el desarrollo del potencial del niño o niña en todas las dimensiones del ser humano.

Muchas cualidades existen desde el nacimiento y, según lo que ocurra a lo largo de la infancia, evolucionarán en recursos internos y valores, o se atrofiarán para siempre. Por simples que nos parezcan, es importante reconocer las cualidades y apreciarlas; no hay que dar por sentado que los niños y niñas las poseen, y hay que ayudarles a sentirse dueños de ellas, a utilizarlas y desarrollarlas. Nadie posee todas las cualidades, pero sí la mayoría de ellas. Muchas están interrelacionadas y el desarrollo o atrofia de una de ellas suele afectar a los demás.

Algunas cualidades, virtudes, recursos internos y valores:

- **Auto-cuidado**, valoración de la propia vida, etc.
- **Vitalidad y entusiasmo por la vida**. Desarrollar esta cualidad evitará depresiones, negativismos, resignación y otros problemas en la edad adulta.
- **Curiosidad** que proporciona motivación por aprender, observar y explorar. La curiosidad alimenta la vitalidad.
- **Sensibilidad** para percibir y responder ante los estímulos. Complementa la curiosidad y desarrolla el proceso de aprendizaje. Demasiada sensibilidad hace a los niños y niñas más vulnerables ante cualquier problema, cambio o desorden de su entorno.
- **Estabilidad**. Los cambios frecuentes de vivienda, de ciudad, de colegio, de relaciones familiares y sociales, golpean la seguridad interior.
- **Experiencias positivas**. Incluso durante el embarazo y, por supuesto, desde el momento de nacer, el niño o niña percibe sensaciones más o menos placenteras en función del grado de empatía y entrega afectiva de las personas adultas que le rodean. Si el niño o niña tiene experiencias positivas en su relación con el medio, será capaz, entre otras cosas, de establecer relaciones afectivas, adquirir mecanismos de adaptación a diferentes situaciones sociales y desarrollar una adecuada resistencia a la frustración.
- **Capacidad de experimentar sentimientos sexuales**, de hablar abiertamente de ellos, de encontrar aceptación por parte de padres, madres y docentes, así como la posibilidad de contar con una educación adecuada al respecto.
- **Atractivo físico y carisma**. Cualidades valiosas en cualquier tipo de cultura, siempre que el niño o niña no se centre en ellas de forma exclusiva, provocando algún nivel de narcisismo.
- **Capacidad de dar y recibir amistad desde la primera infancia** con iguales de ambos sexos. Entre otros muchos beneficios, facilitará

relaciones futuras. Supone el afecto personal, puro y desinteresado.

- **Sentido del humor.** Al igual que otras cualidades, necesita ser desarrollado. La percepción y sensibilidad a la incongruencia, la respuesta a la broma y la inventiva humorística aparecen a edad temprana. Desarrollar el sentido del humor requiere utilizar la creatividad, la inteligencia y distintas emociones para producir la inventiva espontánea. Es tremendamente útil para relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, y hace soportables las experiencias difíciles.
- **Capacidad intelectual,** que incluye otra serie de capacidades. El potencial “normal” es enorme y su desarrollo está marcado por los estímulos que reciba desde el mismo momento de nacer.
- **Orientación.** El estado de salud emocional es muy importante para que el niño o niña sepa, desde edad temprana, quién es, cuándo es y dónde está.
- **Intuición o capacidad para entender a los demás;** está muy relacionada con la habilidad de empatizar. Es muy útil en el crecimiento personal y en las relaciones humanas.
- **Imaginación,** entre otras cosas, para experimentar situaciones en sentidos que nos proporcionan más información que lógica. Esta cualidad es importantísima para el desarrollo creativo.
- **Capacidad para expresar pensamientos y sentimientos.** La expresión verbal es una forma de autoexpresión y afirmación. La elocuencia es muy importante en la interrelación con los demás.
- **Capacidad de discernir lo que está bien de lo que está mal;** para ello es necesario adquirir un buen nivel de conciencia social y un criterio ético y moral adecuado. Es decir, interiorizar un correcto sistema de valores humanos. Cuando la conciencia social está empobrecida, la forma de relacionarse es destructiva. La rebelión o la conformidad son conductas que paralizan la autorrealización.
- **Integridad.** Surge cuando existe un firme sentimiento sobre la propia personalidad y garantiza un sólido sentimiento de uno mismo. Con ella se fomenta el respeto por los propios valores, pensamientos, sentimientos e ideas. Facilita las relaciones y emociones saludables. Llevada a extremos, puede conducir a exigencias perfeccionistas en uno mismo o en los demás.
- **Persistencia y objetivos.** Fijarse objetivos desde edad temprana y persistir, solventando dificultades, eleva la autoestima y desarrolla la capacidad de esfuerzo y paciencia.
- **Paciencia.** El saber esperar nutre la capacidad de aplazar la gratificación, que es una necesidad indispensable para el entrenamiento y para la realización de las destrezas o logros de cualquier clase.
- **Resistencia a la frustración,** que determina en gran parte la capacidad para llevar a cabo procesos dirigidos a la realización de objetivos. El

aprendizaje viene acompañado por un grado moderado de frustración; los niños y niñas han de desarrollar su propia resistencia en estas situaciones para solventar y superar la frustración que experimentan.

- **Tolerancia** a la ansiedad. Cuando es insuficiente, las relaciones, las tareas intelectuales difíciles, la actividad creativa, etc., se evitan o abandonan con facilidad.
- **Satisfacción en la escolarización temprana** que, entre otros muchos beneficios, proporciona el estímulo para intentar posteriormente experiencias escolares más complejas y difíciles.
- **Tranquilidad** y paz interior; durante la infancia, ayuda extraordinariamente al proceso de aprendizaje y a desarrollar la capacidad de concentración.
- Alegría de vivir, **entusiasmo**, ilusión, esperanza, optimismo y alegría de compartir con otros la propia experiencia.
- **Espontaneidad**; se produce cuando hay contacto con los propios sentimientos, es la antítesis de la impulsividad.
- **Independencia**. Cuando el entorno es saludable, el niño o niña se independiza a medida que evoluciona su desarrollo. Supone cuidar de uno mismo en función de la edad; también relacionarse y cooperar con los demás sin perder los propios valores.
- **Adaptación y flexibilidad**; hacen posible adoptar soluciones y puntos de vista ante situaciones desconocidas. Los niños y niñas disponen de un gran potencial en esta capacidad y, como en el resto, su desarrollo o empobrecimiento dependerá de las primeras experiencias.
- **Sentido de la realidad** como persona humana, que determina en gran parte las expectativas. Si éstas son exorbitantes conducen a frustraciones, desengaños, baja autoestima y depresión.
- **Auto-aceptación**, que se logra cuando se conoce la propia realidad, las capacidades y limitaciones. Con aceptación plena de la propia realidad se consideran irrelevantes la aprobación o desaprobación de los demás.
- **Amabilidad** para llevar a la práctica una actitud afectuosa, afable y complaciente.
- **Solidaridad y altruismo** prestando ayuda a los demás aún a costa de renunciar a beneficios propios. Ponerse al servicio de los demás de buen grado sin obtener algo a cambio, sino sólo la satisfacción personal.
- **Comprensión y empatía** o capacidad de ponerse en el lugar de los demás para ver las situaciones desde su punto de vista.
- **Autoestima** elevada, es decir, la consideración de que se es digno de amor y que importamos por el hecho de existir, sintiendo que se valora y respeta la propia individualidad.
- **Bondad y generosidad** que ofrecen el gozo de dar y compartir, viviendo con humildad y disfrutando de las cosas sencillas de la vida. La bondad supone grandeza de carácter y de espíritu.

- Calma, paciencia y **capacidad de reflexión**, lo que conduce al sentido común, evitando las tensiones y la ansiedad; también conduce al ambiente de paz y equilibrio y transmite tranquilidad, sosiego, fuerza y serenidad.
- **Compasión** para sentir ternura y lástima por los problemas de los demás.

Es imposible hacer un análisis completo de todas las cualidades, virtudes y valores en el presente trabajo; además de los mencionados, podemos añadir:

Aprecio, confianza, eficacia, independencia, justicia, libertad, madurez, modestia, piedad, respeto, responsabilidad, sencillez, ternura, tolerancia, voluntad, autenticidad, caridad, cordialidad, diálogo, dignidad, esfuerzo, esperanza, disciplina, éxito, familiaridad, felicidad, ilusión, gratitud, honradez, naturalidad, obediencia, trabajo, autorrealización, creatividad, dulzura, disponibilidad, espiritualidad, firmeza, humanidad, fortaleza, sinceridad, cooperación, filantropía, amor, ciudadanía, honestidad, unidad, etc.

## **5. La Educación en Valores desde la Primera Infancia**

Resulta evidente que la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. Maduración en la que iremos adquiriendo y consolidando conocimientos y actitudes en las que basaremos nuestros comportamientos y acciones.

Del mismo modo resulta básico aprender a vivir juntos, para lo cual será imprescindible educar desde la primera infancia las normas por las que se rige —o debería regirse— esta convivencia. Si Educación Temprana la hemos definido en muchas ocasiones como aquella encaminada a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”, podemos afirmar que es aquella encaminada al desarrollo de la personalidad y de los valores que nos permiten la convivencia, hasta el máximo de sus posibilidades.

Los logros fundamentales del desarrollo de la personalidad durante la educación infantil, consisten en la formación de la autoconciencia y de una indudable subordinación y jerarquización de motivos. Gracias a esto el niño y la niña adquieren un mundo interior bastante estable, que les permite una activa y consciente participación en el mundo que les rodea, e imprime una determinada tendencia a toda su conducta.

La condición fundamental para poder hablar de una formación de la personalidad en esta edad es que su comportamiento puede ser previsto, lo cual implica una dirección del comportamiento. El punto central de esta formación es la observancia de reglas de conducta que son socialmente aceptadas, normas que los niños y niñas asimilan en su actividad y en la comunicación con las personas adultas y el mundo circundante, y que les permiten regular su conducta de manera mucho más efectiva que en etapas posteriores.

Desde este punto de vista, los valores se conforman en el proceso de

desarrollo del individuo a partir de sus etapas más tempranas. Dentro de esta concepción, los valores son infinitos, en el sentido en que es infinita la realidad objetual e ideal. Ello hace que, realizando acciones que abarquen una gama importante de aspectos de la realidad, se estén sentando las bases para la formación de múltiples valores. Dentro del enfoque “global del niño o niña” se instauran las premisas de los distintos valores específicos que van a caracterizar al ser humano adulto, sin que se pueda pretender hablar de valores específicos en tan tiernas edades.

*Para elaborar un programa educativo para la formación de valores en edades tempranas, hay que tener en cuenta que sea universal, que pueda adaptarse a las diferentes culturas y comunidades. Debe ser sencillo de llevar a la práctica, ofrecer un modelo positivo de roles y transmitir cualidades o virtudes fundamentales.*

La formación de valores en la educación temprana debe realizarse de la misma manera en que se conforman los hábitos, habilidades, conocimientos y capacidades, y mediante los mismos procesos y procedimientos educativos; **esto es, de manera globalizada**. Nos ceñimos a un número de valores universalmente aceptados por todos los entornos culturales, los tratamos con amplitud y profundidad, y a través de ellos se pueden globalizar aquellos que más tenga en cuenta cada cultura.

En los primeros años de la vida los valores, como todo en el niño o niña, tienen un enfoque globalizado, al igual que sucede con los conceptos, las normas, las nociones, las capacidades, habilidades y otras formaciones psicológicas, porque la actividad del niño o niña en estas edades tiene un carácter generalizado. Solo al final de la edad preescolar es que se comienza a plantear una diferenciación de estos valores globales, en la medida en que el desarrollo afectivo y cognoscitivo permite un conocimiento y una vivencia mayor de la realidad circundante. Hay que ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de elaborar y buscar conocimientos apreciando la importancia y el valor de éstos por sí mismos y su utilización en la vida diaria.

Un programa dirigido a niños y niñas de estas edades tempranas no puede ser uniforme; por ello hay que elegir actividades que, con estrategias sencillas, puedan individualizarse y adaptarse con facilidad a las necesidades comunes del grupo que lo desarrolla y a las individuales de cada niño o niña. Los verdaderos protagonistas del programa son los niños y niñas a quienes va dirigido, y el programa únicamente ha de servir al fin de que éstos integren los valores sociales y morales.

El juego constituye la actividad principal del desarrollo en la edad preescolar, y mediante el mismo el niño o niña aprende las relaciones más importantes de la realidad. Por lo tanto, la formación de valores en estas edades ha de organizarse de manera lúdica y en la propia actividad, si bien la concientización y verbalización como fase final del proceso de formación, ha de significar el momento metodológico que culmine un determinado nivel de adquisición.

Como toda formación psicológica, es imposible actuar directamente en la estructuración de los valores, al igual que lo es en el de las capacidades o la motivación. Para ello es necesario llevar a cabo actividades bien organizadas y concebidas metodológicamente, que permitan que los niños y niñas se orienten por sí mismos en su realización, base de orientación que se transfiere a cualquier otra actividad semejante, y que progresivamente forma la capacidad, el motivo o el valor en dependencia de qué es lo que se pretenda formar. Constituye un error conceptual plantearse el trabajo directo en la formación de valores, y lo que se hace es trabajar en las habilidades, hábitos, conceptos, nociones y vivencias que van a dar como resultado la formación del valor.

Los valores realmente no se enseñan como tales, sino que surgen como consecuencia de la realización de actividades que sean de interés para los niños y niñas y en las cuales se realizan acciones que van actuando sobre la composición de estos futuros valores. Cuando en un juego de roles o en una dramatización “el héroe” ayuda al amigo desvalido, se están realizando hechos que ejercen una determinada influencia sobre la concepción de lo que es la amistad y la solidaridad humana, que paulatinamente, y por la repetición y enriquecimiento de esta actividad, van convirtiéndose en lo que posteriormente ha de constituir un valor en la personalidad.

El valor como tal se conoce, se aprende y se elige en las acciones de la vida cotidiana, por los comportamientos que los niños y niñas asimilan y por los que observan en las personas adultas; y su formación puede darse de manera espontánea, o dirigirse pedagógicamente. Esto último garantiza que el valor individual concuerde con lo que constituye la norma o valor social.

Si las actividades que se propician para la formación de los valores se acompañan de satisfacción y bienestar emocional, el niño o niña tenderá a repetirlos, y se convertirán en habituales en la medida en que pasan a formar parte del sistema regulador de la conducta. Es decir, que la formación de hábitos y la realización de actividades dirigidas a formar valores deben desarrollar sentimientos y vivencias, y no solo reforzamientos externos para orientar su conducta. En este sentido, los conocimientos por sí solos no garantizan la formación del valor, sino que han de acompañarse de vivencias emocionales, que expresan en este plano la unidad de los procesos afectivos y cognoscitivos.

Por todo lo expuesto, afirmamos que las actividades dirigidas a formar los valores deben ser ricas, estimulantes y propiciadoras de vivencias emocionales positivas; éstas constituyen la vía educativa ideal para alcanzar una formación de verdaderos valores, que los niños y niñas expresarán en las más disímiles condiciones de la vida, regulando su comportamiento aún en aquellas que no les fueron enseñadas.



## 6. La educación en Valores, ¿eje transversal o bloque del currículo?

La educación en valores ha de convertirse realmente en un programa transversal que se desarrolle a través de todas las actividades del centro. No se trata de hacer un trabajo directo en la formación de valores, sino de formar habilidades, hábitos, conceptos, nociones y vivencias que van a dar como resultado la formación del valor, mediante actividades bien organizadas y concebidas metodológicamente, que permitan que los niños y niñas se orienten por sí mismos en su realización, base de orientación que se transfiere a cualquier otra actividad semejante y que progresivamente forma la capacidad, el motivo o el valor en dependencia de qué es lo que se pretenda formar. Esto determina que la formación de valores sea realmente un eje transversal que hay que trabajar en cualquier contenido que se realice en las actividades con los niños y niñas, incorporándolo como un objetivo general dentro del planeamiento de cualquier actividad.

Ahora bien, el conocimiento de la práctica docente nos hace afirmar que en el currículo es preciso trabajar los ejes transversales como el resto de objetivos y contenidos: de manera estructurada, a modo de uno de los bloques de que consta el currículo.

Por otra parte, el trabajar los valores exclusivamente como eje transversal tiene una presunta debilidad que provoca con excesiva frecuencia que no lleguen a trabajarse en la práctica pedagógica, y es la dificultad para relacionar el objetivo general con otros más específicos, como trabajarlo en la misma actividad sin un contenido propio, como evaluarlo en referencia con los objetivos de la actividad, entre otros. También, el excesivo énfasis en la “cognición” en los programas, anteriormente expuesto, hace que el “trabajo de los ejes transversales” se limite en muchos de los casos a meras observaciones verbales por parte del educador o educadora, lo cual no garantiza la consecución de los valores.

*Es por ello que no entra en contradicción pedagógica con el enfoque globalizado de la formación de valores el que se ofrezcan actividades específicamente dirigidas a realizar acciones que van a dar como resultado la formación del valor, como si fuera un contenido específico del programa educativo.*

De esta manera, en determinado momento el valor se integra como un objetivo general dentro de una actividad general cualquiera, y se trabaja en otras como un contenido particular y específico. La realización de uno u otros procedimientos metodológicos va a depender entonces de las características del grupo, del enfoque del tratamiento del contenido, de los objetivos de la actividad, etc.

## 7. Dos ejemplos de aplicación

### 7a.- Educación medioambiental

Teniendo en cuenta las características de la edad (tiempos de excitación e inhibición, del sistema nervioso básico de los niños y niñas) y el que los niños y niñas trabajarán aquello que conecte con su interés, la Asociación Mundial de educadores Infantiles (AMEI-WAECE) crea el **“Club de los niños cuidadores del planeta tierra”**, porque en estas edades sienten gran atracción por la naturaleza (animales, plantas, etc.) y responden fácil y favorablemente a sus estímulos. Y porque es en estas edades donde nace la conciencia ética, y es cuando hay que enseñar a los niños y a las niñas a relacionarse con el mundo.

**El ser humano está transformado el medio ambiente, aunque en muchas ocasiones no lo hace en la dirección correcta:** depreda el mundo que le rodea dañando el planeta, como en el caso del agujero de la capa atmosférica de ozono —que es cada vez mayor—, la tala indiscriminada de los bosques, el proceso de desertificación de la tierra y salinización de las aguas, el calentamiento mundial de la atmósfera y la consecuente elevación del nivel del océano que hace peligrar incluso la existencia de pequeños países costeros, entre tantos y tantos **efectos negativos que la posibilidad que tenemos de actuar sobre el medio ha creado.**

Las Naciones Unidas llevan mucho tiempo trabajando para que la actuación del ser humano en el medio natural sea constructiva y podamos lograr entre todos un **desarrollo sostenible**. El término **“desarrollo sostenible”** fue definido en 1987 por la “Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo” —establecida por la Asamblea General de la ONU en 1983— como un desarrollo *“que satisfaga las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras para aprender sus propias necesidades”*. Es decir, hace referencia a la búsqueda del progreso y desarrollo de los pueblos pero sin que por ello pongamos en peligro y deprecemos el medio ambiente.

El cambio climático es definido por las Naciones Unidas como: “... un cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante periodos de tiempo comparables”. Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), Artículo 1, párrafo 2. Según la definición, vemos que la CMNUCC usa el término *cambio climático* sólo para referirse al cambio por causas humanas.

Esto hace que el conocer ese medio y el saber cómo actuar inteligentemente para preservarlo sea una tarea fundamental en los inicios del milenio. Una de las formas que el ser humano tiene a su alcance para evitar la visión apocalíptica de un mundo que cada vez se vuelve mas depauperado, es lograr que cada una de las personas posea una apropiada educación ambiental, y que actúe

consecuentemente con sus postulados. Desde este punto de vista, la misma se convierte en una necesidad del desarrollo y en una imprescindible tarea de la educación. El programa de educación temprana ha de tener como una de sus prioridades la educación ambiental, por la significación que la misma tiene no solo para el desarrollo, sino incluso para la propia supervivencia del género humano.

Esta educación ambiental se logra mediante los más diversos contenidos, que deben estar considerados en el programa, y que impliquen la formación de conocimientos apropiados, de formas de acción para la preservación del mundo natural, y de normas y valores respecto a su conservación.

Esto ha de estar comprendido dentro de los contenidos del conocimiento del mundo natural y social, en el cual los niños y niñas aprendan los hechos y fenómenos de la naturaleza animada e inanimada, las funciones del organismo, la interrelación entre el medio y su salud y nutrición, el ciclo continuo de la vida, entre otras tantas cosas. Así, cuando el niño o niña aprende y observa en el germinador cómo nace una planta de una semilla, y cómo las condiciones de luz, calor y humedad actúan sobre la misma, asimismo está adquiriendo conciencia de las leyes del mundo vegetal. O cuando descubre que un pedazo de hielo coloreado se diluye en el agua sin dejar rastro de sí, está aprendiendo cómo se puede contaminar una fuente de vida como es el agua, descubriendo así leyes del mundo físico. Y si se le posibilita distinguir que existe una relación entre la forma y la estructura de un animal de acuerdo con su medio —como sucede con un oso polar—, está incorporando principios del mundo animal. Lo importante y fundamental es que siempre la explicación de los hechos y fenómenos se haga sobre **una base verdaderamente científica**, sin proporcionar respuestas de tipo mágico, místico o que solamente tengan un fundamento empírico.

Pero si a este niño o niña se le enseña que si alimenta al animal éste se vuelve cada vez más grande y saludable, si aprende que proporcionarle agua, cuidados y atención hacen cada vez más hermosas a las plantas, si aprende las relaciones entre sus acciones y los conocimientos que posee para actuar sobre las cosas y seres del mundo que le rodea, y de ello se deriva un mejor desarrollo de los mismos, asimismo estará consolidando su aprendizaje de los medios y acciones para preservar dicho mundo. Por eso no basta que en el contenido del programa se incluyan los conocimientos, **sino también cómo actuar sobre él mismo**.

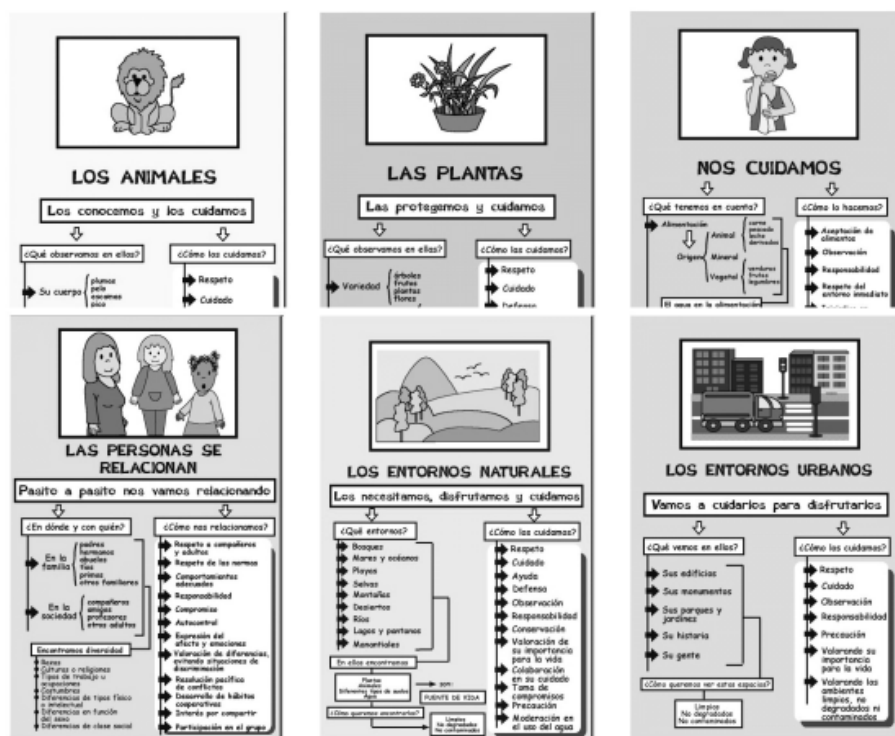
A su vez, y lo más importante, que sobre este conocimiento intelectual se consoliden **emociones y sentimientos de amor** hacia las plantas y los animales, hacia lo bella que es la naturaleza y el mundo que le rodea; y que esta belleza ambiental **es un don que le ha sido dado y que cada niño y niña debe aprender a amar y conservar**. Sólo así se garantiza que el conocimiento se interiorice y se imbrique con lo afectivo-motivacional, y se garantice una apropiada educación ambiental. Esto hace que la educación ambiental se convierta realmente en un programa transversal y general que se desarrolla a

través de todas las actividades del centro, porque las mismas, de una forma u otra, se relacionan con los conocimientos, las acciones o las normas y valores de la educación ambiental.

Ahora bien, no podemos entender la educación ambiental si no es de manera **paralela y simultánea** con lo que tradicionalmente conocemos como **Educación en Valores**. Difícilmente un niño o niña cuidará el medio ambiente si no se cuida a sí mismo, difícilmente respetará el medio ambiente sino se respeta a sí mismo y a los demás. **Está claro que hemos de educar para compartir, respetar, amar, creer, etc.**

El “Club de los niños cuidadores del Planeta Tierra”<sup>5</sup> se compone de una serie de actividades que cubren la duración de un curso escolar. En líneas generales no tendrán una duración superior a los 10 ó 15 minutos. Pretendemos que sea, dentro de la programación curricular del aula, un pequeño tiempo **para compartir, para trabajar juntos**, para el descanso de la actividad. Y ello sin olvidar que gran parte del programa, cuando no todo, puede y debe de realizarse con el concurso de padres y madres.

Las **actividades** las hemos agrupado en torno a los **siguientes ejes**:



<sup>5</sup> <http://www.waece.org/clubninyos/principal.php>

Si bien cada uno de los ejes está secuenciado en sí mismo, son prácticamente independientes entre sí, de manera que cada educador o educadora, en función de las características de su país, de sus niños y niñas, y del momento del programa educativo, inicie el programa por uno u otro, alternando si considera necesarias las actividades de los ejes. El programa está dirigido fundamentalmente a niños y niñas de 2 a 6 años, por lo que las actividades programadas deberán ser graduadas en su dificultad por el propio educador o educadora, quien no habrá de olvidar, en ningún momento, que el fin último no es sólo un programa de educación **ambiental, sino un programa en VALORES, con auténticas mayúsculas.**

### **7b.- Educación para la Convivencia**

El final del siglo XX y el inicio del nuevo milenio se caracterizan por una **progresiva escalada de violencia** que, generalizada a gran parte de este mundo, ha generado multitud de situaciones de conflicto que se han expresado en confrontaciones bélicas por doquier; así como el nacimiento de nuevos fenómenos a escala internacional, de trágicas consecuencias, como lo es el terrorismo. Si a ello se le suman los efectos de una **devastadora depredación de los recursos naturales del planeta**, el calentamiento del clima con sus funestas consecuencias, el progresivo deterioro de la capa de ozono que preserva la vida, **la deforestación ambiental** con la lógica consecuencia de una mayor incidencia e intensidad de fenómenos y desastres naturales (entre otros muchos factores) se dibuja un cuadro nada halagüeño de la actual situación que vive el mundo, y cuyos efectos, sea por causas naturales o sociales, inciden fundamentalmente sobre los miembros más vulnerables de la población: las mujeres, los ancianos y ancianas, las personas desvalidas, y **sobre todos los niños y niñas a quienes les ofrecemos un futuro desesperanzador.**

Esta convulsa situación tiene su expresión en los medios masivos de comunicación, que reflejan, a través de las más diversas vías, esta caótica situación, y que casi siempre se convierten a su vez en espejo y transmisión de la violencia y crisis imperante en la sociedad, alentando mediante el morbo y el sensacionalismo los hechos y las formas de expresión de esta violencia cotidiana. Así, se dice que un niño o niña, al llegar al término de su niñez, ha visto miles de crímenes violentos y otras manifestaciones criminales en la televisión o el cine. **Se ha enfrentado al encumbramiento de valores negativos para su desarrollo personal y social en virtud de una cultura de supervivencia, del aislamiento, del individualismo más feroz.**

Si bien es iluso pensar que los males de este mundo se han de resolver mediante la **conciliación ideal y espiritual**, que subyacen como los verdaderos factores de toda esta problemática, sin resolver las grandes contradicciones geopolíticas y económicas que hacen que la brecha entre países ricos y pobres sea cada vez mayor (por que sin duda los países pobres lo son cada día más) ello no quita que los educadores y educadoras **nos propongamos acciones que,**

**actuando sobre la mente de los niños y niñas que se forman, cooperemos y viabilicemos el crear en ellos y en ellas normas, ideas, valores, conceptos, que propendan a la conciliación entre las personas y a la aceptación de la enorme diversidad que es el género humano.**

Uno de estos factores, por no decir el más importante, es la asunción de que la paz entre los seres humanos, en su más amplio concepto, es la única vía posible para posibilitar el desarrollo y lograr a la larga una sociedad más justa y humana. A la educación corresponde este papel, y sólo ella es capaz de alcanzar las metas que en la formación de los niños y niñas se plantea la sociedad. Educación que es básico comenzar desde las etapas más tempranas de la vida, pues es en la primera infancia donde se estructuran las bases fundamentales de la personalidad del ser humano, y que en las sucesivas etapas de su desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Abundando en estos conceptos, y ante la complicada situación mundial y los grandes movimientos migratorios que están ocurriendo, APRENDER A VIVIR JUNTOS ha cobrado pertinencia renovada. No hace mucho, el Dr. Koichiro Matsuura, Ex Director General de la Unesco, decía ante el Grupo de Alto Nivel de la Iniciativa Educación para Todos,

*(...) la cambiante situación internacional ha hecho que repentinamente, uno de los temas centrales del Informe Delors<sup>6</sup>, el de “aprender a vivir juntos” haya adquirido urgencia y pertinencia renovadas. Más que nunca, los contenidos, métodos y resultados del aprendizaje deben ser revisados para hacer de la educación un instrumento más efectivo y poderoso para construir las defensas de la paz en la mente de los hombres.*

Coincidiendo con dicha afirmación, y con el convencimiento de que dicha educación debe empezar desde el mismo nacimiento, hemos diseñado nuestro programa de Educación en Valores **“Desarrollo de la personalidad y los valores: educar para la convivencia pacífica”<sup>7</sup>**.

En Mayo del año 2006, cuando nos cuestionamos elaborar el programa surgió una pregunta que ocasionó una cierta polémica: **realmente ¿qué es la PAZ?** La palabra PAZ es una palabra que sin duda todos y todas utilizamos; debe ser la más escrita y oída en los medios de comunicación. Para conocer su significado exacto acudimos al diccionario. La sorpresa fue, al menos, curiosa, ya que hay multitud de acepciones de esta palabra. Si teníamos que elaborar un plan de educación de la paz para niños y niñas, nos parecía muy interesante saber qué entendían los propios niños y niñas por paz.

Para ello se preguntó a los niños y niñas (de tres a seis años) que quería decir para ellos la palabra PAZ. La educadora nos transmitió lo más literalmente posible las respuestas. El 82% de los niños y niñas respondió de manera unánime, que paz quería decir no pegarse. A partir de ahí surgió una profusión

---

<sup>6</sup> La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones Unesco.

<sup>7</sup> <http://www.waece.org/catedra/>



de “definiciones de PAZ” con las cuales podría escribirse un curso de cosas curiosas. Así, entre las múltiples definiciones, nos encontramos: cuando no sale sangre (México), mi mamá (El Salvador), hablar sin gritar (Argentina), escribir una carta a los policías para que metan preso a los que roban (Estados Unidos), no decir cosas feas (Perú), que nadie muera (Colombia) o que no fumen los padres porque sino se les ponen los pulmones negros (España), entre otros.

Para conocer el concepto de PAZ en los sujetos adultos elaboramos una serie de cuestiones que fueron enviadas por correo electrónico a centros repartidos por más de 30 países, tanto de habla inglesa como española, donde se les preguntó: ¿que es para ti la paz? ¿Cómo trabajarías la paz con los niños mas pequeños? Se recibieron respuestas válidas de los 29 países, y curiosamente en las respuestas aparece la abundancia de matices ya detectados previamente, sin que encontráramos correlación entre un determinado tipo de respuesta y la situación del país de origen de la persona que nos contestó. Sí que se encontró un ligero sesgo en los educadores y educadoras de escuelas religiosas, donde encontramos algunas respuestas que vinculan la paz con la religión. Ante la pregunta totalmente abierta de ¿qué es para ti la paz?, solamente el 9% de los encuestados y encuestadas nos respondió que era la ausencia de conflictos bélicos; la gran mayoría interrelaciona el concepto PAZ con un estado interior, que posteriormente se transmite al resto de la sociedad. Así, los ítems que obtuvieron más del 5% de las respuestas, fueron:

38% armonía y bienestar interior	9% ausencia de conflictos bélicos
36% respeto al prójimo	8% comprensión hacia los demás
22% tranquilidad	8% establecimiento de una sociedad justa
16% convivencia armoniosa	5% diálogo entre las personas
13% tolerancia con los demás	5% solidaridad entre pueblos y personas
11% amor al resto de personas	

Prácticamente en todas ellas se asocia la palabra PAZ con lo que siempre hemos conocido como valores, esto es, respeto, tolerancia, comprensión, ayuda, etc. *Por tanto, concluimos que la educación para la Paz ha de ser en consecuencia una educación de valores*<sup>8</sup>.

*Ofrecemos, vía Internet, una serie de programas eminentemente prácticos, para Infantil y Primaria, cuya duración es la de todo un curso escolar, encaminado a la formación de los valores que posibilitan abarcar cada uno de los ítems que aparece reflejado en la estudio<sup>8</sup> anteriormente citado sobre la pregunta ¿qué es la Paz?*

La educación para la paz implica la formación de un conjunto de rasgos,

---

<sup>8</sup> La investigación fue publicada por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) tanto en su página web [www.waece.org](http://www.waece.org) como en *Learning to live together...in peace from early childhood*. SE-2683-2006 U.E.



normas, valores y comportamientos a formar en los niños y niñas. Este grupo de cualidades psicológicas de la personalidad son consustanciales a cualquier área de desarrollo y de la conducta del niño o niña, por lo que su formación en las actividades de educación para la paz colabora no solamente a la misma, sino que se generaliza al resto de los componentes del niño o de la niña como individuo y como personalidad. Estas cualidades se enfocan en dos grandes aspectos de la personalidad del niño o niña: el Yo, referidas más directamente a la formación de su carácter, temperamento y otras formaciones psicológicas internas, y la proyección del Yo hacia el medio que le rodea, o sea, la familia, la comunidad cercana, la sociedad en general.

Esta es una interrelación dialéctica, dada por la unidad de los factores cognitivos y afectivos; el “Yo” expresa en su esencia la acción formativa del medio sobre el niño o niña; el “Yo y los demás”, la acción del niño o niña sobre ese medio. En este sentido es necesario recordar que toda cualidad psicológica es, de inicio, una relación interpsicológica del niño o niña con quienes le rodean —externa—, y posteriormente deviene una relación intra-psicológica —interna—, propia de su Yo. Es por ello que establecer límites entre una zona del desarrollo de la personalidad —lo psicológico interno— y la otra zona —lo social externo—, es a veces inconsistente y poco científico. La relación de rasgos, normas, valores y comportamientos que se señalarán a continuación, ha de ser enfocada desde esta concepción, y sólo el hecho de que en la labor pedagógica se hace énfasis en uno u otro aspecto, es lo que en alguna medida los puede diferenciar.

De la formación del yo		
Autocontrol	Creatividad	Laboriosidad
Autoestima	Perseverancia	Orden
Paciencia	Responsabilidad	Flexibilidad
Honestidad	Valentía	Amor y comprensión
Persistencia	Curiosidad	Independencia
Sensibilidad	Resiliencia	Veracidad
Amor al esfuerzo y el trabajo conjunto		Confianza en sí mismo

De la formación del yo y los demás		
Amabilidad	Libertad	Confianza mutua
Amor filial	Colectivismo	Cooperación y ayuda mutua
Amor y comprensión	Justicia	Amistad
Bondad	Obediencia	Amabilidad
Amor a la naturaleza	Compasión	Respeto a lo ajeno
Generosidad	Respeto a la Diversidad	
Patriotismo o Amor a lo nuestro	Solidaridad	
Gratitud	Respeto del bien común	
Sinceridad	Tolerancia	

Nos proponemos una habituación continua en los niños y niñas, que condicione cualquier actuación en el futuro; un traspaso de valores que permanezca a lo largo del tiempo, que se prolongue durante toda la vida.

Con este programa pretendemos aportar algo más de un grano de arena a la formación de esa inmensa playa de la humanidad en la que todos y todas quepamos, y en la que podamos disfrutar de las ventajas de una sociedad cada más culta y más evolucionada, en la que podamos convivir juntos y en paz. **Porque creemos profundamente que solamente con una educación desde la primera infancia conseguiremos un mundo mejor.**

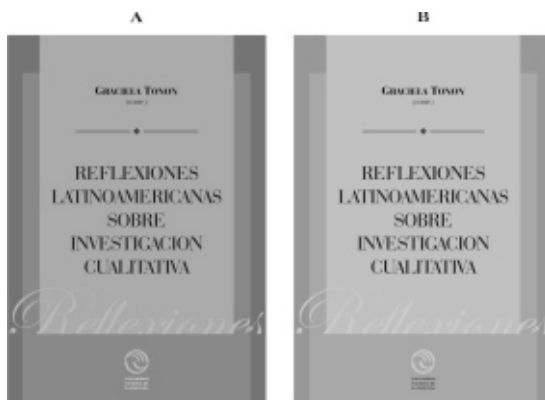
## Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa

**Graciela Tonon (compiladora) (2009). Buenos Aires: Prometeo Libros-Unlam.**

Este libro ha tenido como motivación fundamental la preocupación de sus autoras y autores por el desarrollo de los procesos de formación investigativa de profesionales de las Ciencias Sociales, especialmente Ciencia Política, Psicología, Educación, Geografía y Trabajo Social, disciplinas en las cuales se han formado. Pero además, la intención ha sido producir un aporte desde una mirada latinoamericana, que incluye el estudio y la revisión de los conocimientos generados en otras latitudes, pero que avanza en la construcción de una mirada propia.

Los protagonistas de los capítulos son los sujetos, con sus pensamientos, sus acciones y sus relaciones, intentando analizar procesos de investigación cualitativa en Argentina y Colombia desde las situaciones de vida cotidiana que viven las personas.

Las autoras y los autores conforman equipos de docencia e investigación, argentinos y colombianos a quienes los unen preocupaciones comunes e investigaciones en común. Se desempeñan en la carrera de Ciencia Política, del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza, Argentina, en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de



la Universidad de Manizales-Cinde, Colombia y en la Carrera de Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

El texto se inicia con el capítulo de Sara Alvarado y Héctor Ospina, quienes presentan a la investigación cualitativa desde la reconstrucción hermenéutica.

En el segundo capítulo, escrito por Graciela Tonon, se estudia y reflexiona sobre la entrevista semi-estructurada de investigación, en tanto encuentro entre sujetos, en el cual se busca descubrir subjetividades, superando la mirada de la entrevista como una simple técnica de recolección de datos. Fernando Fabris nos habla en el tercer capítulo del grupo operativo de investigación, desde la propuesta teórica de Enrique Pichon Riviére. En el capítulo cuarto Patricia Lucero presenta a la Geografía desde la diversidad de componentes en la construcción social del espacio geográfico, abogando por un pluralismo conceptual y metodológico que se fundamenta en la necesidad de adentrarse abarcativamente en la descripción y explicación del objeto de estudio. Finalmente Patricia Botero, Sara Alvarado y María Teresa Luna, cierran el libro proponiendo el rastreo de categorías, en relación con los fenómenos políticos que expone Arendt, siguiendo una lógica que insinúa una hermenéutica política o performativa.

De esta manera el texto es producto de la dedicada labor de los y las colegas latinoamericanos/as que han pensado fundamentalmente en estudiantes e investigadores/as que recién se inician en el oficio de investigador en nuestros países.

# Fondo de Becas Glen Nimnicht

**Colombia crece  
porque cree e invierte  
en los niños y las niñas.**

El CINDE y El Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez han creado este fondo para que te postules a una beca para realizar un proceso de formación o un proyecto de investigación en temas relacionados con la Primera Infancia



Es un apoyo para tí...  
Para que apoyes a los  
niños y las niñas de  
Colombia.

**¡Postúlate!**  
Ésta es una oportunidad  
abierta y permanente.

Conozca los términos en: [www.cinde.org.co/fondodebecasgn.htm](http://www.cinde.org.co/fondodebecasgn.htm)  
[www.accionambiental.org](http://www.accionambiental.org)  
[fondodebecasgn@cinde.org.co](mailto:fondodebecasgn@cinde.org.co)  
Tels: (4) 444 8424 Ext. 120



## La Revista del Magisterio



## SUSCRIPCIONES

[revista@magisterio.com.co](mailto:revista@magisterio.com.co)

[servicioalcliente@magisterio.com.co](mailto:servicioalcliente@magisterio.com.co)

Línea gratuita nacional 018000 114818

En Bogotá: I- 2856165



## Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y trans-disciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica, y hacer aportes a la investigación de tan complejos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas.

### Información general

- La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

**1) Artículo de investigación científica o tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

**2) Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

**3) Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Cada artículo que quiera ponerse en consideración de esta revista debe enviarse en uno o varios archivos adjuntos (“attachments”) de correo electrónico en Word para Windows (\*.doc) que cumplan con las indicaciones que se enuncian a continuación.

### **Parámetros Editoriales**

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página sin numerar, en la que figure en primer lugar el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esa nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatro ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:
  - \* Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002).
  - \* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999.
  - \* Este artículo hace parte del proyecto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-04.



\* Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.

- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor o autora, deberá indicarse, también centrada, la filiación institucional, es decir, la institución o instituciones en donde se efectuó la investigación (no más de dos). Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora. El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional;

Jorge Iván González\*\*

Universidad Nacional de Colombia

\*\* Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), Profesor de la Universidad Nacional. Profesor invitado al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: [jivangonzalez@cablenet.co](mailto:jivangonzalez@cablenet.co)

- **Titulillo de página:** Es un título abreviado (máximo 50 caracteres, incluidos los signos y los espacios entre palabras), que se imprime en la parte superior de las páginas.
- **Resumen:** Se requiere también, en página aparte, un resumen en español del artículo (máximo 120 palabras), precedido por el título del artículo sin el nombre del autor o de los autores, con el subtítulo “Resumen”, centrado. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo. Según el Manual de Estilo de Publicaciones de la APA, “Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo”. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico. En él han de incluirse solamente los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes. El título, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués y al inglés por un técnico

traductor experto en el campo social.

- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo.
- **Traducción:** Seguidamente debe incluirse la traducción al inglés del título del artículo, con el subtítulo “Abstract”, centrado, y la traducción al inglés del resumen, seguida de la traducción de las palabras clave (keywords). Si es posible, puede incluirse también la traducción del título al portugués, con el subtítulo “Resumo” y a continuación la traducción del resumen y de las palabras clave (palavras chave).
- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, en página aparte se debe empezar de nuevo con el título del artículo, omitiendo el asterisco final y el nombre del autor, autora o autores. Después del título del artículo debe escribirse una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración romana o arábiga. Ejemplo:

**-I. Introducción. -II. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada. -III. El paradigma de Samuelson. -IV. Alternativas a la visión samuelsoniana. -V. Políticas públicas, niñez y juventud. -VI. Conclusión. -Referencias.**

- **Extensión:** Los artículos deben tener máximo 20 páginas (incluida la lista de referencias bibliográficas), en papel tamaño carta, escritas a doble espacio en (o u otra fuente de la misma familia tipográfica), con un tamaño de letra de 12 puntos. Las notas pueden ir a pie de página o todas al final, ojalá con el estilo automático de Word para las notas (“Texto nota pie” o “Footnote text”).
- **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla

o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, inicialmente basta el archivo digital respectivo, que puede enviarse dentro del texto si no es muy pesado, o en archivo anexo. Si el artículo se aprueba para publicación, además del archivo digital, el autor o autora acompañará copia impresa, o fotocopia muy clara, o copia gráfica, o película en forma de diapositiva de cada figura o ilustración, indicando con precisión el lugar del texto donde debe ser incorporada cada figura. Igualmente, cuando se incluyan dibujos, figuras u otros diagramas distintos de las tablas y gráficos, además del respectivo archivo digital, deberán enviarse delineados en papel vegetal. Cada uno de estos diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones debe ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su procedencia o autoría. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Anexos:** Se pueden incluir anexos, si es necesario. Al final del texto del artículo, y después de los anexos, si los hay, se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas y solas las referencias citadas dentro del texto, en los anexos y en las notas.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la A.P.A., cuarta edición o posteriores, o sea, el llamado “sistema de apellido (fecha)”, el cual debe usarse consistentemente dentro del texto, en los apéndices si los hay y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora, o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de la fecha la página respectiva, precedida por una coma, un espacio, una “p” (si son varias páginas, “pp”), un punto y un espacio. Por ejemplo:
  - ...como se explica en Rogoff (1993).
  - ...como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).
  - ...como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).

...en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.
- La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo A.P.A., cuarta edición o posteriores. Si se requiere información más específica sobre el estilo A.P.A. con las adaptaciones al castellano que se sigue en la revista, se puede pedir una guía más detallada al correo electrónico que se encuentra al final.
- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

### **Evaluación y revisión**

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; éstas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Una vez aprobado el artículo para publicación, todos los autores y autoras deben firmar el acuerdo de “Cesión de Copyright”, previamente a la publicación de su artículo. El texto del acuerdo les será enviado por el equipo editor. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores y autoras, sin que ellos y ellas renuncien a sus derechos de autoría. La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopadas, en microfilm, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Las pruebas de impresión se le enviarán al autor o a la autora, y deben ser devueltas dentro de los 10 días siguientes a su recibo. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptarán nuevos renglones, frases o párrafos. Las correcciones sencillas pueden enviarse

por correo electrónico (e-mail), indicando la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.

- Los autores y autoras, cuando sean menos de tres, recibirá cada uno 5 ejemplares de cortesía del número de la revista en el que se haya publicado su artículo; sin embargo, cuando sean tres o más, cada uno recibirá tres ejemplares.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo de 15 días para devolver el artículo debidamente revisado. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.
- El equipo editor se compromete a mantener correspondencia electrónica con el autor, autora o autores sobre la recepción, estado y destino final de su trabajo.
- El equipo editor informará a los autores o autoras los detalles sobre cómo comunicarse respecto a todo lo relacionado con modificaciones, correcciones y pruebas de un artículo que haya sido aceptado para publicación.
- Los artículos se enviarán a la siguiente dirección electrónica:

[revistacinde@um.umanizales.edu.co](mailto:revistacinde@um.umanizales.edu.co)

## Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas las referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leído.

### **Libros con un autor o autora:**

*Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.*

### **Libros con dos o más autores y/o autoras:**

*Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción '&', en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.*

### **Capítulo en libro editado:**

*El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, "En", espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores*

*(se abrevia “Ed.” si es un editor, “Eds.” si es más de uno, “Comp.” o “Comps.” si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia “pp.” para “páginas”, y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.*

### **Artículo en Revista:**

*El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir “vol.”), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábica y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone “n.” y el número en numeración arábica en letra normal.*

### **Libro o informe de alguna institución:**

*La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc.. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.*

### **Diccionarios o Enciclopedias:**

*Se pone primero el nombre del autor, autora o editor (“Ed.” entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.*

### **Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:**

*Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las*



*palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, “Ponencia presentada en”, el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.*

### **Tesis de grado o posgrado:**

*Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, “Tesis para optar al título de”, el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral no publicada”, con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral publicada en”, con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.*

### **Medios electrónicos en Internet:**

*Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes “[Versión electrónica]” después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista “[Revista virtual]”. Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final “Consultado el”, la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato “[día] del [mes] del [año]”), espacio, “en el URL”, espacio, y el URL completo comenzando con “http//” de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).*

## Guia para os autores\*

• A Revista Latina Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é uma publicação semestral indexada no Índice Nacional Bibliográfico Publindex de Colômbia e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal razão a Revista recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

**1) Artigo de investigação científica ou tecnológica.** Documento que apresente, de forma detalhada, os resultados originais de projetos já finalizados de investigação. A estrutura geralmente usada contém quatro seções que o autor considera importante: Introdução, metodologia, resultados e conclusões.

**2) Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação concluída, de uma perspectiva analítica, interpretativa ou críticas do autor, em um tópico específico, utilizando fontes originais.

**3) Artigo de revisão.** Documento que apresenta o resultado de uma investigação concluída onde esses resultados são analisados, sistematizados e que integram os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, em um campo da ciência ou tecnologia, com o propósito de dar conta dos avanços e as tendências do desenvolvimento. Este caso se caracteriza pela apresentação de uma revisão cuidadosa bibliográfica de pelo menos 50 referências.

• A Revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos cientistas sociais e outros intelectuais que estudam as crianças, as meninas e o jovem.

• As opiniões e declarações que aparecem nos artigos é da responsabilidade exclusiva dos autores.

• A remessa de um artigo para esta Revista supõe o compromisso por parte do autor de não submeter o mesmo, de modo parcial ou completo, nem sucessivamente ou simultaneamente, para outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração desta Revista por meio de comunicação escrita.

• As contribuições podem ser escritas no espanhol, inglês, português ou francês.

• Cada artigo que seja submetido a apreciação desta Revista deve ser enviado em um ou vários arquivos inclusos (“anexos”) de correio eletrônico em Edição de Texto para Windows (\*.doc) que devem ser preenchidos atendendo as indicações que são enunciadas a seguir:

• Todos os artigos do tipo 1), 2) e 3) devem vir com uma primeira página sem numerar aquela onde está o título do trabalho (não superior a doze palavras) seguido por um asterisco que remete a uma nota de rodapé onde são especificadas as características da investigação. Deve ser indicada a data exata (dia, ou pelo menos o mês e o ano) de começar e finalização da investigação,

ou se a mesma ainda está em curso. Com o propósito de facilitar ao autor a escritura desta primeira nota, a seguir figuram quatro exemplos de artigos que já foram publicados na revista:

\* Este artigo tem como base a investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002).

\* Este artigo é uma síntese da investigação denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, apresentada pelo autor para obtenção do título de Doutor em Ciências Sócio-sanitarias e Humanidades Médicas, Universidade Complutense de Madri, 2003. Financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Acta 019 de 23 de setembro de 1999.

\* Este artigo faz parte do projeto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saúde Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-04.

\* Este artigo se deriva de um estudo de maior escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre Janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- Depois do título vem o nome completo do autor do artigo seguido por dois asteriscos (no caso de que seja um único autor), ou se eles são dois autores, três, quatro, etc., cada nome completo ser seguido pelo número que corresponde de asteriscos que remetam a notas de rodapé da página, cada um desses devem conter os três dados seguintes: o nível acadêmico (o título ou títulos mais avançados) do autor, a filiação institucional e o endereço eletrônico dos autores que são obrigatórios. Por exemplo:

Jorge Iván González\*\*

\*\* Filósofo da Universidade Javeriana, máster em economia da Universidade de Los Andes, Doutor em Economia da Universidade de Lovaina (Bélgica), Professor da Universidade Nacional. Professor convidado ao Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y

Juventud do Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud  
del Cinde e da Universidad de Manizales. Correio electrónico:  
[jivangonzalez@cable.net.co](mailto:jivangonzalez@cable.net.co)

- Também é requerido, em páginas separadas, um resumo em espanhol do artigo (máximo de 120 palavras), precedido pelo título do artigo SEM o nome do autor ou dos autores, com o subtítulo “Resumo”. Este resumo trará algumas palavras chaves em espanhol (de 3 a 10) que permita identificar rapidamente o tópico do artigo. A seguir deve vir a tradução em inglês do título do artigo, com o subtítulo “Abstract” e a tradução para inglês do resumo, seguida da tradução das palavras chave ((keywords). Se for possível, se agradece que também seja incluída a tradução do título para o português, com o subtítulo “Resumo” e logo a tradução do resumo e das palavras chave (palavras clave).
- Os artigos deveriam ter um máximo de 20 páginas em papel tamanho carta, escrito em espaço duplo em fonte (ou Times NewToman ou outra fonte da mesma família tipográfica), com um tamanho de letra de 12 pontos, incluído a lista de referências. As notas podem ir a pé de página ou tudo ao fim, com o estilo automático do Word para as notas (“Texto ao pé de página”, “Footnote text” ou “Texto Nota pie”)
- Depois dos resumos e palavras chave, em página aparte deve começar novamente com o título do artigo SEM asterisco final e SEM o nome do autor ou dos autores. Depois do título do artigo deve ser escrito um resumo (quadro do conteúdo abreviado), em negrito, com numeração romana ou numeração árabe. Exemplo:

**I. Introducción. II. O método da economía: a diferencia entre a economía pura e a economía aplicada. III. O paradigma de Samuelson. IV. Alternativas à visão samuelsoniana. V. Políticas públicas, infância e juventude. VI. Conclusão. Bibliografia.**

- A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em quadros ou gráficos. Cada um dos quadros (ou dos gráficos) devem estar numerados contínua e com um subtítulo que começa com “Quadro N° “: (ou “Gráfico N°”:) e depois indique o conteúdo deste quadro (ou gráfico) de forma abreviada. Os quadros e gráficos devem estar acompanhados pelas fontes dos dados de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldades a origem dos dados. Também deve ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por orações tais como “o quadro seguinte” ou “o gráfico prévio”, porque a diagramação pode exigir colocar o quadro

- ou gráfico num lugar longe de onde aparece a referencia.
- Os quadros e gráficos devem vir acompanhados das fontes de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldade a origem dos dados. Também deveria ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por frases que antecedem como “o quadro seguinte” ou colocadas após do mesmo “o gráfico prévio”, porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico em um lugar longe da referencia.
- Quando no artigo são incluídas fotografias ou ilustrações, inicialmente é suficiente o arquivo respectivo digital que pode ser enviado dentro do texto se não é muito pesado, ou em anexo de arquivo. Se o artigo é aprovado para publicação, além do arquivo digital, que o autor acompanhará cópia impressa ou fotocópia muito claro ou gráfico de cópia ou filme em forma de deslizamento de cada figura ou ilustração, indicando o lugar do texto com precisão onde eles deveriam ser incorporados cada um deles. Igualmente, quando são colocados desenhos, figuras ou outros diagramas diferentes dos quadros e gráficos, além do arquivo respectivo digital, estes devem ser enviados em papel vegetal. Cada um destes diagramas, desenhos, figuras, quadros ou ilustrações devem ir com numeração seguida e com um subtítulo que começa com “Figura Nº: “ e que indica o conteúdo desta figura de forma abreviada. As figuras devem vir acompanhadas pelas fontes de um modo claro, dentro do texto ou em notas de rodapé, de tal forma que pode ser comprovado sem inconveniências a origem ou responsabilidade das mesmas. Também deve constar quais figuras foram elaboradas pelo autor ou autores. Não deve ser incluído material gráfico sujeito a “direitos autorais” ou outras exigências legais sem ter obtido a permissão respectiva escrita previamente. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser referenciada por seu número e não por orações comuns de “a figura seguinte” ou “a figura prévia”, porque a diagramação pode exigir colocar a figura em um lugar distante da referencia.
- Podem ser incluídos anexos, se é necessário. Ao término do texto do artigo, e depois dos anexos se os houver, uma lista de referências bibliográficas deve ser incluída que contenha somente as referências mencionadas dentro do texto, nos anexos e nas notas.
- Será usado o sistema de referências da A.P.A., quarta edição ou posteriores, ou seja, o comumente denominada Nome (data) sistema que deveria ser usado constantemente dentro do texto e finalmente nos apêndices se os houver e nas notas de rodapé. Nas referências gerais é suficiente pôr o último nome do autor ou dos autores, seguido pela data entre parêntese. Se a pessoa der a referência precisa de uma

referencia textual, se agrega após a data a página respectiva, precedida por uma vírgula, um espaço um “p” (se são várias páginas, “pp”), um ponto e um espaço. Por exemplo:

- ...como está explicado em Rogoff (1993).
- ...como ela tem argumentado (Rogoff, 1993).
- ...como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p. 31).
- ...nas palavras com as que ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).
- Em nenhum caso serão inseridas notas de rodapé nas quais figure a referência completa, a qual somente deve aparecer na lista final de referências.
- A lista final de referências bibliográficas deve elaborar-se no estilo A.P.A., quarta edição ou posteriores. A informação mais específica sobre o estilo A.P.A. com as adaptações ao castelhano, que é seguida pela Revista, se encontra na internet no endereço eletrônico que se encontra ao final da Revista.
- No caso do autor (es) utiliza material protegido por “copyright”, os autores serão os responsáveis pela obtenção da autorização escrita de quem têm os direitos. Em principio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, ou uma referencia com 500 palavras ou mais, requer autorização previa por escrito do titular do direito.
- A revista, com o consentimento do autor ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para dar ao artigo a maior claridade, precisão e coerência possível. Conseqüentemente, se recomenda aos autores que escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, realizando parágrafos homogêneos e claros e procurando utilizar os signos de pontuação de maneira precisa. Por favor, evitem as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; essas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores se fadiguem e percam o incentivo para ler o seu texto.
- Uma vez aprovado o artigo para publicação, todos os autores devem assinar o acordo de “Cessão de Copyright” previamente à publicação do artigo. O texto de acordo será retornado aos autores pelos editores. Esse acordo de cessão permite aos editores proteger o material em nome dos autores, sem que estes renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e distribuição do artigo, incluindo as separatas, as reproduções em fotocópias, em microfilme, ou de outro tipo, assim como as traduções.
- As provas de impressão serão enviadas ao autor, e devem ser devolvidas dentro dos 10 dias seguintes a seu recebimento. As correções devem limitar-se a erros de digitação. Não se aceitarão novas linhas, frases

ou parágrafos. As correções simples podem enviar-se pelo correio eletrônico (e-mail), indicando a página e a linha que deve ser modificado nas páginas da prova gráfica.

- Os autores, quando sejam menos de três, cada um receberá 5 exemplares de cortesia do número da revista na qual tenha sido publicado o artigo; entretanto, quando sejam três ou mais, cada um receberá três exemplares.
- Os artigos serão submetidos a uma avaliação anônima de pelo menos dois consultores. Uma vez avaliado o documento proposto, o autor ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajuste. Contarão com um prazo de 15 dias para retornar o artigo devidamente revisado. Após o julgamento dos primeiros avaliadores e dos editores, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova avaliação pelos primeiros avaliadores ou por outros diferentes.
- Os editores se comprometem a manter correspondência eletrônica com o autor sobre a recepção, estado e destino final do trabalho.
- Os editores informarão aos autores os detalhes sobre como comunicarem-se a respeito de tudo relacionado com as modificações, correções e provas de um artigo que tenha sido aceito para publicação.
- Os artigos serão enviados ao endereço a seguir:

Dirección electrónica: [revistacinde@um.umanizales.edu.co](mailto:revistacinde@um.umanizales.edu.co)



## Guia específico para a elaboração da lista final de referências

Os modelos apresentados a seguir exemplificam formato de referências no estilo APA. Para maiores esclarecimentos sobre Normas da APA deverá ser consultado o livro *Publication Manual of the American Psychological Association* (5ª Edição). Outras adaptações das normas da APA estão disponíveis na Internet e poderão ser consultadas nos seguintes endereços:

<http://www.ip.usp.Br/biblioteca/pdf/normalizaçãodereferenciasAPA.pdf>

<http://www.lib.usm.edu/research/guides/apa.html>

[http://dianahacker.com/resdoc/social\\_sciences/intext.html](http://dianahacker.com/resdoc/social_sciences/intext.html)

### **Livros**

Por último nome ou os últimos nomes do autor, uma vírgula, um espaço, a inicial ou rubricas do nome seguido por um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra itálica e só com maiúscula a primeira letra; exceções: a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários e nomes próprios, ponto, espaço, cidade (no caso dos E.U.A: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial e ponto. No caso de dois autores, eles são separados por &. No caso de mais que dois e menos de seis autores, os nomes separam-se com vírgula, e entre o penúltimo e o último se coloca &. Só se eles são seis ou mais autores que é nomeado só o primeiro autor e então é escrito “e outro” (em inglês, “et al.”).

### **Livro no Todo**

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano).

Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora.

Blasi, A. J., Dasilva, E. B. & Weiggert, A. J. (1978). Washington, D.C.: University Press of America.

### **Capítulo em livro publicado**

O nome ou os últimos nomes e rubricas do autor ou dos autores são escritos como no caso anterior. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço, e o título do capítulo, escrito em letra comum, sem usar aspas, ponto, espaço, nome da revista “Em” “, espaço, inicial ou rubricas do nome dos editores ou compiladores, espaço, por último nome, virgula, entre parêntese se eles estão publicando ou compiladores (o “Ed é abreviado.” se é editor, “Eds.” se

é mais que um, “Comp.” se é um ou “Comps.” se são mais compiladores), vírgula, espaço, título do livro (em letra itálica), espaço e entre parêntese são escritas a primeira e últimas páginas do capítulo (“pp” é abreviação usada para “páginas”, e os números se separam com traço curto). Após se coloca um ponto, espaço, cidade (no caso de EUA: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial, ponto.

### **Capítulo de Livro**

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. (Ano). Título: subtítulo: se houver do capítulo. In Prenome abreviado do autor do livro. Sobrenome (Tipo de responsabilidade se houver), Título: subtítulo do livro. (paginação). Local de publicação: Editora.

Bryant, R. A. (2004). In the aftermath of trauma: Normative reactions and early interventions. In the G.M. Rosen (Ed.), (pp. 187-211). New York: John Wiley.

### **Artigo em revista**

O ou os últimos nomes e rubricas do ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço e o título do artigo em letra normal, sem aspa, ponto, espaço, nome da revista em letra itálica, vírgula em letra itálica, número do volume da revista em letra itálica e com números árabes (sem escrever “vol.”), vírgula em letra itálica, primeira e últimas páginas separadas por um traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (com exceção de artigos, preposições, conjunções) do título da revista é colocada em maiúscula. Se a revista tem um título bem parecido com outras ou não é muito conhecida, é agregado entre parêntese e em letra itálica a instituição ou a cidade e, se é conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume for consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começar com numeração nova, o número do fascículo entre parêntese, em numeração árabe e em letra normal. Se não houver volumes mas números, se coloca “n.” e o número em numeração árabe em letra normal.

### **Artigo de Periódico**

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. Ano do periódico). Título: subtítulo se houver do artigo. Título do periódico, vol (número), paginação sem pp.

Williams. C. (2003). Counselling psychologists' reflections. , 4(3), 13.

### **Livro ou relatório de alguma instituição**

O nome da instituição não é abreviada nem são utilizadas siglas, a menos que o nome habitual da instituição já seja um acrônimo, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição vai um ponto. Se é um ministério, secretaria, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes semelhantes, primeiro se coloca o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Autor

Milicic, N., Alcalay, L. & Torreti, A. (1992). (Proyecto FONDECYT 1992/0799). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.76p.

### **Dicionários ou enciclopédias**

Primeiro nome do autor ou editor (“Ed.” Entre parênteses quando for editor). Depois do título do dicionário ou enciclopédia e depois do espaço indicar entre parêntesis a edição caso não seja a primeira, e o volume consultado. Não se põe a página do vocábulo.

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. (Edição). Local de publicação: Editora.

Ferreira, A. B. H. (1999). Aurélio XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (3ª ed. ver. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sadie, S. (Ed.). (1980). The new Grove dictionary of music and musicians (6ª ed, Vol 15). Londres: Macmillan.

### **Palestras ou Conferências em simpósios, congressos, reuniões etc.:**

Se a contribuição está publicada em livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve aparecer em letra normal com maiúsculas iniciais nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, indica-se o mês e local onde houve o evento, separado por uma vírgula depois do ano. Depois o título da palestra ou conferência (escrito em letra normal) se escreve o ponto, espaço, “Palestra apresentada em”, o nome completo do congresso com as palavras principais em maiúsculas, vírgula, espaço, cidade, vírgula,

espaço, país, ponto.

Beck, G. & Ireland, J. (1995). . Trabajo presentado en la Fifth Annual Division of Criminological an Legal Psychology Conference, Septiembre, Londres.

### ***Dissertação ou Tese***

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s). (Ano). Título: subtítulo se houver. Indicação do grau acadêmico, Instituição, Local de defesa.

*Soares, J. A. (2003). Avaliação microbiológica, histopatológica e histomicrobiótica de dentes de cães com reação periapical crônica induzida, após preparo biomecânico automatizado e aplicação de curativos de demora à base de hidróxido de cálcio. Tese de Doutorado, Faculdade de Odontologia de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. São Paulo.*

### **Documentos em meio eletrônico**

*Os elementos essenciais para referenciar os documentos em meio eletrônico são os mesmos recomendados para documentos impressos, acrescentandose, as informações relativas à descrição física do meio ou suporte (CD, disquete). Quando se tratar de obras consultadas online, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico e a data de acesso ao documento.*

#### **Artigo publicado em periódico eletrônico**

*Sobrenome, Prenome(s). do(s) autor(es) do trabalho. (Ano, mês). Título: subtítulo do trabalho se houver. Título do Periódico, local de publicação, vol (número). Recuperado em data, Nome do banco ou da base de datos onde o artigo foi recuperado: URL.*

*Rezende, Yara. (2002). Informação para negócios, os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. Ciência da Informação Online, Brasília, v.31(2). Disponível em: <[www.ibict.br/cionline](http://www.ibict.br/cionline)> Acesso em 30 nov. 2002.*

## Guide for Authors

The *Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth* is a semestral publication, indexed by the National Bibliographic index "Publindex". It honors Scientific Quality criteria established by Colciencias\* and it accepts articles of the following categories:

1) **Scientific and technological research articles** . Documents that present in detailed studies of original, completed research studies. The usual article structure generally contains four important parts: Introduction, Methodology, Results, and Conclusions.

2) **Reflective articles:** Documents presenting results derived from a re-analysis of a completed research study, from an interpretative or critical perspective on a specific theme, backed by original sources.

3) **Review articles:** Document resulting from a systematic review and analysis of original completed and published research studies on a scientific or technological topic with the purpose of documenting the advances and developments in a field. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 articles.

The *Journal* also accepts brief analytic articles, dealing with events, local processes and projects of interest to social sciences scholars in the area of childhood and youth.

The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the authors.

The submitting of an article presupposes a commitment of publishing it in the *Journal*. It should not be submitted partially or fully to another entity for publication without a previously written letter of withdrawal from this *Journal*.

Submissions to this *Journal* are accepted in the Spanish, Portuguese, English or French languages.

All the submissions to this *Journal* have to be sent electronically in one or more attachments written in WORD for WINDOWS and have to meet the following criteria:

- 1- All article (types 1,2 and 3) have to come with the first page un-numbered, with the title of the article and the author/s name/s followed by 2 or more asterisks (depending

on numbers of authors), indicating one or more footnotes in which the character of the research (type of article: 1, 2, or 3), funding sources, beginning and completion dates, or as ongoing research, are stated.

On a separate page english summary maximum 120 words is also required, preceded by the title of the article, with "Abstract" as subtitle. The completed abstract is followed by 3 to 10 key-words. Translations of the abstract and key- words into Spanish and Portuguese are welcome.

The length of articles is 20 letter-size pages, double-space typed in or 12 point-size. Either foot-notes or end-notes are acceptable. References and bibliographies ought to follow the APA system.

Following the abstracts and key-words a new page presents the title of the article (no more than twelve words) and the outline or brief table of contents (12 points, bold), each section preceded by arabic or roman numerals.

Statistical or graphic information (tables, graphs, etc.) ought to be numbered, with their subtitles. Citations of sources, and explanations as well as copy-rights permission, etc. ought to go at the bottom of tables, charts and graphs or in footnotes.

Photographs, pictures, diagrams and other illustrations and visuals can be sent electronically incorporated in the text or separately. Once the article has been accepted for publications, originals or very good copies of these materials will be required. Moreover, their distinct place in the text ought to be noted.

Appendices or Annexes can be also included. Their bibliography has to be included showing only the references cited in the text and appendix or annex.

The 4th or later editions of the APA system for references and bibliographies are used in all articles published in the **Journal**. Full references are **not** included either in the text or the footnotes.

The author or authors are responsible for obtaining written permission for use of material that is protected by copy-rights.

With the approval of the authors, the **Journal** may introduce editorial changes in the submitted texts.

Once an article has been accepted for publication, the authors have to sign an agreement renouncing to any previous copyrights they held on the article, while the ***Journal*** on its part will retain the exclusive rights to publish, reproduce and distribute the material, without the authors losing their authorial rights.

The article 'proofs' will be sent to the authors who will have to correct and return them within 10 days after receiving them. Simple and brief corrections of typing error will be accepted. Un-acceptable are new paragraphs, long sentences, etc. Corrections can be sent in by e-mail, clearly indicating page number and place were they apply.

One or two authors of an article will each receive 5 copies of the ***Journal*** in which their article appeared. Three and more authors will receive only three copies each.

All accepted articles will be sent out anonymously to at least two referees. The authors will receive the referee's comments and will have 15 days to review and re-submit the article. When necessary, the articles could be re-sent to other evaluators to obtain further comments on the article's quality.

The editors commit themselves to maintain good communication with the authors about the state of the article and its final destination.

The editors will keep the authors of accepted articles for publication informed about the details of the review, the recommended changes, corrections and proofs.

The articles should be sent to the following address:

e-mail: [revistacinde@umanizales.edu.co](mailto:revistacinde@umanizales.edu.co)

\* **Colciencia** stands for the Colombian National Science and Technology System (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia), a government agency which controls scientific and technological publications and sets national standards for same. (?)









# CURSO DE LINGUA PORTUGUESA

## ECOTURISMO Y CULTURA EN ALTO VALLE DEL JEQUITINHONHA - 2010 -



**INSCRIPCIÓN: 19 DE ABRIL A  
21 DE JUNIO**

PÚBLICO: ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EXTRANJEROS DE  
HABLA HISPÁNICA QUE YA MANEJAN O POSEEN HABILIDADES  
BÁSICAS DE COMPRENSIÓN DEL IDIOMA PORTUGUÉS.

**CADA MÓDULO: US\$60**

### MÓDULO I 19 A 23 DE JULIO

EL CURSO ABORDARÁ LA LENGUA PORTUGUESA EN SUS ASPECTOS LINGÜÍSTICO-FORMALES, AMBIENTADOS EN LOS TEMAS GENERADORES DEL ECOTURISMO Y LA CULTURA EN EL ALTO VALLE DEL JEQUITINHONHA. SERÁN CONSIDERADOS, DE FORMA PRIORITARIA, TRES DIMENSIONES DE IDIOMA: LA ESTRUCTURA MORFOLÓGICA-SINTÁCTICA; LOS PROCESOS DE LECTURA Y LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN PORTUGUÉS.

### MÓDULO II 26 A 30 DE JULIO

EL SEGUNDO MÓDULO DEL CURSO ENFATIZARÁ LAS PARTICULARIDADES DE LA LENGUA PORTUGUESA A PARTIR DE LA LECTURA, PRODUCCIÓN Y LA SISTEMATIZACIÓN DE TEXTOS, A PARTIR DE LOS TEMAS A SEGUIR: ECO-TURISMO HISTÓRIA DE LA EXTRACCIÓN DE DIAMANTES EN DIAMANTINA, LA ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN AMBIENTAL. CULTURA: LAS PINTURAS EN LOS TECHOS DE LAS IGLESIAS DE DIAMANTINA, LOS ELEMENTOS NACIONALES EN LA PINTURA COLONIAL.

**INFORMACIONES: 55 (38) 3532-6031**

**E-MAIL: LINGUAPORTUGUESA@UFVJM.EDU.BR**

**WWW.UFVJM.EDU.BR**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Diamantina - MG - Brasil



# PORTUGUESE LANGUAGE COURSE: ECOTOURISM AND CULTURE IN THE HIGH JEQUITINHONHA VALLEY - 2010 -



**SUBSCRIPTION: APRIL 19<sup>TH</sup> TO  
JUNE 21<sup>TH</sup>**

**EACH MODULE: US\$60**

**PUBLIC:** FOREIGN UNIVERSITY STUDENTS WITH SPANISH AND/OR ENGLISH AS FIRST LANGUAGE THAT ALREADY POSSESS BASIC SKILLS TO UNDERSTAND THE PORTUGUESE LANGUAGE.

**MODULE I  
FROM JULY 19<sup>TH</sup>  
TO JULY 23<sup>RD</sup>**

**MODULE II  
FROM JULY 26<sup>TH</sup>  
TO JULY 30<sup>TH</sup>**

**INFORMATION: 55 (38) 3532-6031**

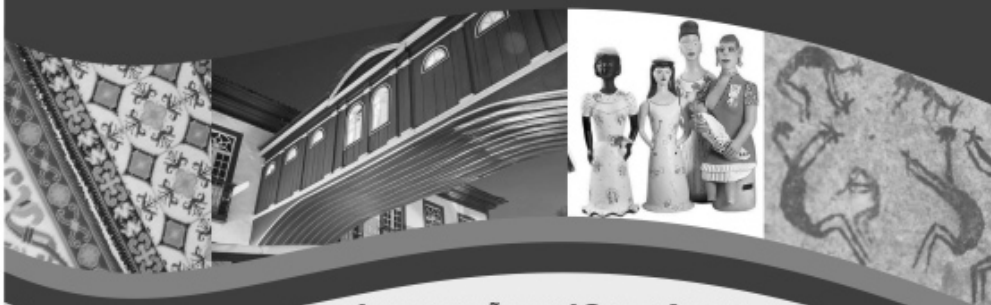
**E-MAIL: LINGUAPORTUGUESA@UFVJM.EDU.BR**

**WWW.UFVJM.EDU.BR**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Diamantina - MG - Brasil



# CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ECOTURISMO E CULTURA NO ALTO VALE DO JEQUITINHONHA - 2010 -



**INSCRIÇÕES: 19 DE ABRIL A  
21 DE JUNHO**

PÚBLICO-ALVO: ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ESTRANGEIROS FALANTES DO IDIOMA ESPANHOL E/OU INGLÊS QUE JÁ POSSUAM HABILIDADES BÁSICAS DE COMPREENSÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS.

**CADA MÓDULO: US\$60**

## **MÓDULO I**

19 A 23 DE JULHO

A ABORDAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SEUS ASPECTOS LINGÜÍSTICO-FORMAIS, TENDO COMO TEMAS GERADORES O ECOTURISMO E A CULTURA NO ALTO VALE DO JEQUITINHONHA, CONSIDERANDO, PRIORITARIAMENTE, TRÊS DIMENSÕES DO IDIOMA: A ESTRUTURA MORFOSSINTÁTICA, OS PROCESSOS DE LEITURA E OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.

## **MÓDULO II**

26 A 30 DE JULHO

O SEGUNDO MÓDULO DO CURSO CONSISTE EM ENFATIZAR ASPECTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA A TRAVÉS DA LEITURA, PRODUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO TEXTUAL, A PARTIR DOS SEGUINTE TEMAS: ECOTURISMO: HISTÓRIA DO GARIMPO NA REGIÃO DE DIAMANTINA; ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL. CULTURA: AS PINTURAS DOS TETOS DAS IGREJAS EM DIAMANTINA; ELEMENTOS NACIONAIS DA PINTURA COLONIAL.

**INFORMAÇÕES: 55 (38) 3532-6031**

**E-MAIL: LINGUAPORTUGUESA@UFVJM.EDU.BR**

**WWW.UFVJM.EDU.BR**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Diamantina - MG - Brasil



## Programas de posgrado Inscripciones abiertas

### • Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

#### **Maestrías**

- Derecho
- Economía
- Desarrollo Infantil
- Educación. Docencia
- Educación desde la Diversidad
- Educación y Desarrollo Humano
- Gerencia del Talento Humano
- Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente

#### **Especializaciones**

- Comportamiento del Consumidor en la Gestión del Mercadeo
- Gerencia de Mercadeo y Ventas
- Gerencia del Talento Humano
- Sistemas de Información Geográfica
- Psicoterapia y Consultoría Sistémica
- Trastornos del Aprendizaje Escolar
- Neuropsicopedagogía
- Telecomunicaciones
- Tecnológica en Redes
- Informática Educativa
- Contabilidad Pública
- Contratación Estatal
- Psicopedagogía
- Revisoría Fiscal
- Seguridad Social

En convenio con EAFIT

- Gerencia de Proyectos
- Control Organizacional
- Finanzas
- Administración de Riesgos y Seguros



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES

Carrera 9 No. 19-03 - Conmutador (6) 8841450  
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 8841443

Oficina de Mercadeo Institucional Ext. 318, Fax 8841922  
e-mail: diimerca@umanizales.edu.co

MANIZALES - COLOMBIA



Compromiso y liderazgo educativo

www.umanizales.edu.co



## **LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E INTERSUBJETIVIDADES**

La línea de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades", perteneciente al grupo de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades" registrado en Colciencias, invita a profesionales a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea, los cuales se indican más adelante.

### **¿Cuáles son los objetivos de la línea?**

1. Construir conocimiento sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e intersubjetividades. 2. Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía. 3. Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado. 4. Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo.

### **¿Cuál es nuestra visión?**

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades, en Colombia y América Latina.

¿Qué proyectos de investigación hemos realizado?

1. Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero. Cofinanciación Colciencias.

2. Proyecto para el fortalecimiento de la democracia y la participación juvenil en las escuelas normales superiores del Eje Cafetero. Cofinanciado por la UPN.

### **¿Qué proyectos de investigación estamos adelantando?**

1. La escuela como escenario de socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de Participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de tres regiones del país, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores de Paz. Cofinanciación Colciencias.
2. Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 9 países latinoamericanos.
3. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes.
4. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 1998-2008.

### **¿Quiénes somos?**

Profesores:

- Héctor Fabio Ospina, Director de la Línea. Doctor en Educación, CINDE-Nova University.
- Rosa Ávila Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales – Cinde Colombia
- Napoleón Murcia Peña, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde
- Marco Fidel Chica Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España
- Norelly Soto Builes, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde.

### **Para comunicarse:**

proyectoumanizales@cinde.org.co

## LÍNEA DESARROLLO SOCIAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS DE NIÑEZ

Pertenece al Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, del Convenio UMZ-Cinde. Invita a investigadores interesados en los temas de niñez, políticas públicas y de cómo las políticas públicas y programas de niñez tienen impacto en el desarrollo humano de niñas y niños y en sus ambientes así como en los procesos de desarrollo humano y social general en Colombia y a nivel internacional. Profundiza en categorías centrales en el debate actual en ciencias sociales tales como: estado, mercado, sujeto, elección individual y colectiva, desarrollo, modelos de desarrollo, políticas públicas, ciudadanía y derechos. Establece relaciones entre estos temas, el desarrollo de la infancia y la adolescencia y de los ambientes en los cuales se desenvuelven. Se participa en investigaciones relacionadas con la primera infancia, la infancia y la adolescencia. Hay vinculación con redes internacionales en los temas mencionados.

### Tesis doctorales:

- Percepciones que los padres tienen del fenómeno de lactancia y su relación con la política de Lactancia Materna. (Finalizada).
- La articulación, un imperativo para facilitar las transiciones de la primera infancia. (Terminada).
- Y, en curso:
- Calidad de vida y políticas de niñez, una aproximación comprensiva desde los derechos y el desarrollo local en Manizales.

- Abordaje de las subjetividades en las políticas públicas contra la explotación sexual infantil en Costa Rica, Colombia y Brasil.
- Prácticas evaluativas desde la perspectiva de derechos en la educación básica primaria en Pereira.
- La tragedia de la niña y el niño viviendo con VIH frente a la política pública.
- Análisis de la relación entre las políticas públicas de niñez y adolescencia del país y los derechos de niños, niñas y adolescentes definidos en la Convención Internacional de Derechos del Niño.
- Niñez en el sector rural como objeto de conocimiento desde los enfoques del desarrollo.
- Análisis de los procesos de resistencia social a la participación infantil.
- De la condición fragmentada a la institución concebida. Apuesta política sobre la discapacidad desde el discurso de los niños y niñas.

Los miembros de la línea han participado en la publicación de libros, capítulos de libro, memorias y otros materiales.

**Miembros:** Alejandro Acosta Ayerbe y Ligia Galvis Ortiz, responsables y, Myriam Salazar, Dolly González, Rocío Abello, Edilma Vargas, Iván García, Karin Garzón, José Jesús Ramos, Gloria Carvalho, Claudia Córdoba, Liliana Avila, Ernesto Durán, Claudia Villa, Ingrid Gutiérrez y María Dilia Nieves.

## LÍNEA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Socialización Política y Construcción de Subjetividades", perteneciente al grupo "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", Categoría B, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés de esta línea.

Esta comunidad académica centra su atención en la relación entre subjetividad y socialización política desde una perspectiva Inter y transdisciplinar alrededor de categorías como la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. Así mismo, desde una perspectiva generacional, socio histórica, cultural, de derechos y de género, los estudios que fundamentan la línea están interesados en caracterizar los nuevos modos de distribución del poder en las prácticas sociales cotidianas y en las formas en que los actores sociales, cuyas voces se han relegado o excluido, producen y re-producen los "contratos sociales".

De esta manera, la línea se ocupa de problemas teóricos relacionados con:

- Socialización política y construcción de subjetividades en la vida cotidiana, como terreno y fuente de prácticas políticas.
- Imaginarios, representaciones y patrones de valor cultural que inciden en la acción social colectiva.
- Adopción y negociación de normas en contextos de Intersubjetividad.
- Prácticas de configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía.
- Procesos de tipificación, habituación e institucionalización de prácticas discursivas políticas.

### ¿Qué investigaciones ya concluyeron?

- Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas. Colciencias, 2005.

- La intimidad y la experiencia en lo público. (2000-2006)
- Niñez ¿política? cotidianidad: Reglas de Juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia. (2000-2005)
- Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores. (2000-2005)
- Estudio sobre subjetividad política en un grupo de mujeres colombianas.
- La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior.
- La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes Colciencias. (2006-2008).
- Narrativas y prácticas de crianza: Hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en OIF de Caldas. (2006-2007).
- Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas. Colciencias, 2007.

### ¿Qué proyectos de investigación estamos haciendo?

- "Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia". Colciencias.
- "Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina" (Col/Ven/Ec/Br/Ch/Ar/Méx/Cu/Ur)

### ¿Quiénes Somos?

Profesores: Sara Victoria Alvarado, Doctora en Educación, CINDE-Nova University. María Teresa Luna, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Patricia Botero, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. José Darío Herrera, Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia.

¿Cómo comunicarse con nosotros?  
[doctoradocinde@umanizales.edu.co](mailto:doctoradocinde@umanizales.edu.co)



## **LÍNEA DE COGNICIÓN - EMOCIÓN:**

***Una línea que evoluciona del proceso cognitivo individual hacia el proceso cognitivo afectivo, colectivo y cultural***

La Línea de Cognición, como fue llamada inicialmente, se creó desde el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el año 2000, bajo la dirección del Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe. En ella se inició la construcción conceptual del proceso cognitivo desde el paradigma de la Ciencia Cognitiva. Sus primeros proyectos de investigación abordaron temáticas tales como: el Autismo, la construcción cognitiva en el niño sordo, el Trastorno por Déficit de Atención, el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de estratos bajos y las Habilidades investigativas en pre y escolares.

Se indagó posteriormente sobre la relación Cognición – Emoción y Movimiento, este último como proceso por medio del cual se evidencian los actos de pensamiento y afecto.

En el año 2002, ingresó a la línea el Doctor Oscar Eugenio Tamayo como codirector, quien propició la apertura del objeto de estudio de la línea e incorporó a la construcción colectiva los conceptos y metodologías de la Educación, la Didáctica y la relación entre éstas disciplinas con la Cognición. Se desarrollaron proyectos sobre las Inteligencias Múltiples, las Didácticas especiales como la enseñanza de las matemáticas y de una lengua extranjera.

Además de los productos de investigación los directores y participantes de la línea han contribuido en la construcción de un modelo del proceso cognitivo – afectivo, sus insumos, procesos y

productos, que ha orientado la docencia e investigación en varios ámbitos académicos.

Dentro de la dinámica de la línea de investigación, se ha evidenciado en los participantes, un interés por ampliar el objeto de estudio de ésta, hacia los procesos cognitivos y motivacionales de las redes sociales y culturales, generando la posibilidad de transitar de la cognición individual a la colectiva, del paradigma de la Ciencia Cognitiva y del Psicogenético al paradigma Sociocultural; del origen cultural del proceso cognitivo de la familia y el aula a la relación de cognición y cultura de una comunidad.

Dentro de las temáticas de los proyectos en desarrollo actualmente, están: Características cognitivas emotivas del fenómeno Bullying, Aspectos afectivos percibidos por los niños en la interacción lingüística entre maestros y niños, Relaciones entre el aprendizaje, autorregulación y motivación en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo, Sensitividad cognitiva de la habilidad deductiva y la relación entre cultura y desarrollo cognitivo.

Actualmente, se genera un proceso de trabajo interdisciplinar entre nuestra línea con las líneas de Educación y Pedagogía y la Línea de Crianza y Familia que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

### **Para comunicarse:**

proyectohumanizales@cinde.org.co

## LÍNEA ÉTICA Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

La línea de *Ética y ejercicio de la ciudadana* se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica, la construcción democrática y la configuración de la subjetividad. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva.

Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

## LÍNEA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

La línea de políticas públicas tiene dos propósitos. El primero es hacer una *reflexión sistemática* sobre la forma como los procesos de elección colectiva se expresan en diversas formas de intervención pública. El segundo objetivo es el *examen del impacto* que tienen las decisiones de la política pública en el bien-estar de las personas, especialmente de los niños y jóvenes.

La elección colectiva se expresa de maneras diversas, que se alimentan de dos formas de fundamentación. Una, centrada en el razón, y la otra en el sentimiento moral. La línea es un espacio adecuado para analizar de qué manera estas dos tradiciones han concebido la articulación entre las elecciones individual y colectiva. Las expresiones de la elección colectiva son heterogéneas (dictadura, unanimidad, imposición, regla de decisión por mayoría, etc.), y se llevan a cabo ámbitos muy distintos (en la familia, en la empresa, en la Iglesia, en la Universidad, en el municipio, en la Nación, en el orden mundial, etc.). Las modalidades de elección colectiva dependen del ordenamiento institucional. Por ejemplo, en la familia, la empresa, la Universidad y la Iglesia,

predomina la imposición, mientras que en las democracias occidentales se privilegia la regla de decisión por mayoría, aunque el voto apenas es una forma de expresar el tipo de sociedad que se quiere. Existen otras vías: los movimientos sociales, la protesta, etc. La intervención pública trata de subsumir estas tensiones de la mejor manera posible. Los equilibrios traslapados que se logran siempre son subóptimos. En la línea se discute el fundamento conceptual de las acciones del Estado, teniendo como sustrato último la acción humana.

El segundo propósito de la línea es capacitar al estudiante para evaluar las políticas públicas. Dependiendo de los intereses de cada uno, la valoración se realiza a diferentes niveles, que van desde una perspectiva global hasta ejercicios puntuales que permitan emitir juicios sobre programas específicos. Partimos de la hipótesis que una buena política pública favorece el desarrollo y el bien-estar, así que el balance final sobre los resultados de la acción colectiva debe hacerse en términos de calidad de vida. En este examen se hace énfasis en la condición de los jóvenes y de los niños.

## **LÍNEA: JUVENTUD, POLÍTICA Y DESARROLLO SOCIAL**

Esta Línea hace parte del grupo de investigación "Jóvenes culturas y poderes" del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Tiene como objetivo la producción de conocimiento sobre las y los jóvenes con respecto a la relación juventud y política, sus condiciones materiales y sociales de existencia, las relaciones intergeneracionales, la incidencia de los jóvenes en lo público, la reflexión crítica de los procesos de las políticas y las implicaciones que tienen los programas, proyectos y acciones que se derivan de ellas en la realidad juvenil, local, nacional e internacional.

Sus integrantes están vinculados con redes, organizaciones y asociaciones nacionales e internacionales que abren posibilidades de interacción y construcción desde contextos diversos. Así mismo, se tiene una relación directa con el Observatorio de Juventud de Caldas, una potente alianza interinstitucional entre la academia y el estado que le posibilita un escenario de acción y confrontación.

La línea como espacio dialógico de confrontación, construye su referente teórico a partir del estudio y reflexión crítica de las categorías centrales, y del encuentro interlíneas con las líneas de políticas públicas y políticas y programas en niñez y desarrollo social del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

**¿Qué proyectos proyectos de tesis doctoral estamos asesorando?**

La línea da prioridad a la profundización

teórica de categorías fundantes cuyo análisis y discusión fundamenta las tesis doctorales, y se consolida con la producción de conocimiento que las mismas generan. En la actualidad se están realizando tesis doctorales que indagan por la relación juventud y política, los procesos de estigmatización y discriminación social que viven los jóvenes, la relación jóvenes, derechos, migración interna y ciudad región, y la juventud y participación ciudadana en la relación juventud estado.

**¿Quiénes somos?**

- Victoria Eugenia Pinilla, Directora de la Línea. Psicóloga, Magister en Ciencias de la Educación Superior de la Universidad de la Habana-Universidad de Manizales, Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-CINDE. Profesora Investigadora del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas.
- Jaime Saldarriaga, Licenciado en Ciencias de la Educación, Doctor en Educación y Pedagogía Social. Coordinador Área Pedagogía, Corporación Región. Profesor investigador de la Línea.
- Participantes: Humberto Abaunza, Ricardo Andino, Yurian Rubiano y Giovanni Jiménez.

**¿Cómo comunicarse con nosotros?**

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:  
[doctoradocinde@umanizales.edu.co](mailto:doctoradocinde@umanizales.edu.co)  
[vickypinilla@gmail.com](mailto:vickypinilla@gmail.com)  
[jaimesaldarriaga@hotmail.com](mailto:jaimesaldarriaga@hotmail.com)





**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD**  
**CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**



### PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Res. 1453 del 31 de Mayo de 2000 del MEN) está dirigida a profesionales de la Educación y la Psicología (o de otras disciplinas cuyos campos de acción se inscriban en la Educación o el Desarrollo Humano) que estén interesados/as en la

investigación y tengan una relación teórico - práctica directa con el diseño, la administración, la ejecución, la evaluación o la diseminación de modelos educativos innovadores en estos campos, en los escenarios de la educación formal o no formal.

### CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MAESTRÍA

Tiene carácter presencial, de jornada diurna, en el que se combinan diferentes tipos de actividades que permiten a los participantes articular al currículo su propio trabajo y su responsabilidad de

generar conocimiento, contribuyendo en el desarrollo de sus respectivos campos disciplinares.

### OBJETIVOS:

Formar investigadores en los campos de la Educación y el Desarrollo Humano; formar profesionales interesados en el desarrollo educativo y en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores, que respondan a los

problemas de calidad de la educación que enfrenta nuestro país y formar profesionales éticos, críticos y participativos, con una visión clara e interdisciplinaria del contexto.

### PLAN DE ESTUDIOS (50 créditos)

Está conformado por cuatro campos:

**CAMPO DE INVESTIGACIÓN (34 Créditos):** Provee las bases epistemológicas y metodológicas y las herramientas necesarias para el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de evaluación de investigación, inscrito en el trabajo de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

**CAMPO DE CONTEXTO SOCIO ECONOMICO Y POLITICO (2 créditos):** Contribuye a la conceptualización, sistematización o profundización de aquellos conocimientos teóricos que posibilitan la reflexión acerca de los contextos internacional, nacional, regional y local.

**CAMPO DE EDUCACIÓN (3 Créditos):** Analizar

críticamente las tendencias educativas contemporáneas, en cuanto a sus bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas y el potencial transformador en contextos Nacionales y Latinoamericanos.

**CAMPO DE DESARROLLO HUMANO (6 Créditos):** Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo afectivo, el desarrollo evolutivo y los procesos comunicativos, lúdica de la socialización, la cultura y del trabajo humano.

### INFORMES

Será un verdadero placer, atenderlos en nuestra nueva sede de la Fundación CINDE ubicada en la ciudad de Manizales, en la siguiente Dirección: Calle 59 N° 22-24, teléfono 893 31 80.

e-mail:

[maestriamanizales@cinde.org.co](mailto:maestriamanizales@cinde.org.co)  
[cinde@umanizales.edu.co](mailto:cinde@umanizales.edu.co)

WEB:

<http://www.umanizales.edu.co/ceanj/maestria/index.html>

**INSCRIPCIONES**

Hasta febrero de 2011

**INICIO NUEVA PROMOCIÓN**

Marzo de 2011

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LINEA CONJUNTA EN MAESTRÍA Y DOCTORADO, DA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR UN AÑO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD.

## MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



La Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, ofrecen el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprobado por resolución N° 2849 del 30 de octubre de 2000 e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, el 29 de marzo de 2001 con código 172261001441700111100.

Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

### Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinares, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.

Las actividades del Postgrado incluyen:

- Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo); cada seis semanas.
- Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.
- Talleres de Línea de investigación.
- Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.
- Trabajo en grupos de estudio.
- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

### Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

### Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. Ambientes educativos.
2. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.

### Requisitos de admisión

- Acreditar título profesional o de licenciatura.
- Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.
- Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.
- Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.
- Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.
- Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

- Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.
- Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.
- Carta de presentación del empleador.
- Carta de recomendación personal.
- 4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.
- Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).
- Certificado médico.
- Registro civil.

### Duración y costos

Valor Inscripción: \$ 189.000.00

Valor por semestre: Ocho (8) salarios mínimos vigentes en la fecha en que inicia cada semestre.

Duración: Cuatro (4) semestres.

Inscripciones: hasta el 30 de noviembre de 2010

Inicia: enero de 2011

Informes:



Calle 77 Sur N° 43 A 27 Vereda San José  
Sabaneta, Antioquia Tel.: 444 84 24  
Fax: 288 39 91 Apartado 50262 Medellín  
e-mail: [postgradomedellin@cinde.org.co](mailto:postgradomedellin@cinde.org.co)



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES

Carrera 9 No. 19-03  
Universidad de Manizales  
[www.umanizales.edu.co](http://www.umanizales.edu.co)

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN, CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

<div data-bbox="246 456 332 547" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="333 469 552 535" data-label="Text"> <p><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <i>Educadora de Educadores</i></p> </div> <div data-bbox="262 566 404 647" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="248 611 548 697" data-label="Text"> <p><b>CINDE</b> Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Centro Cooperador de la Unesco para Niños Temposos en América Latina Rede Latinoamericana Grupo Consultivo sobre Calidad y Desarrollo de la Infancia Secretaría Técnica de Red de Redes de Primera Infancia en América Latina Miembro de la Red Mundial de Investigación de Child Watch</p> </div>	<div data-bbox="579 407 958 462" data-label="Section-Header"> <h2>MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL</h2> </div> <div data-bbox="644 496 962 700" data-label="Text"> <p>La Universidad Pedagógica Nacional UPN en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22de Agosto de 2001 con código1105637030311100111101.</p> </div>
<div data-bbox="293 728 468 751" data-label="Section-Header"> <h3>METODOLOGÍA</h3> </div> <div data-bbox="211 768 584 829" data-label="Text"> <p>El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.</p> </div> <div data-bbox="211 833 557 953" data-label="Text"> <p>Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.</p> </div> <div data-bbox="211 959 575 1041" data-label="Text"> <p>Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:</p> </div> <div data-bbox="218 1044 540 1153" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Niñez.</li> <li>-Educación.</li> <li>-Desarrollo Comunitario.</li> <li>-Socialización y Desarrollo Humano.</li> </ul> <p>con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.</p> </div> <div data-bbox="211 1157 579 1279" data-label="Text"> <p>El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de posgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.</p> </div>	<div data-bbox="644 728 968 751" data-label="Section-Header"> <h3>REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN</h3> </div> <div data-bbox="644 768 1018 1019" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.</li> <li>- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.</li> <li>- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.</li> <li>- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.</li> <li>- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:</li> </ul> </div> <div data-bbox="704 1033 1009 1155" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.</li> <li>* 5 fotos tamaño 3 x 4.</li> <li>* Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.</li> <li>* Certificación Laboral.</li> <li>* Referencia Personal.</li> </ul> </div> <div data-bbox="754 1297 888 1321" data-label="Section-Header"> <h3>INVERSIÓN</h3> </div>
<div data-bbox="275 1339 533 1452" data-label="Text"> <p><b>INSCRIPCIONES: ABRIL DE 2011</b> <b>Entrevistas:</b> Mayo <b>Publicación de resultados:</b> Junio <b>Matriculas:</b> Ordinarias: Junio <b>Duración:</b> 4 semestres <b>Seminario de inducción:</b> Julio</p> </div>	<div data-bbox="774 1375 893 1408" data-label="Text"> <p><b>Informes:</b> <a href="http://www.cinde.org.co">www.cinde.org.co</a></p> </div>
	<div data-bbox="653 1485 990 1557" data-label="Text"> <p><b>CINDE REGIONAL BOGOTÁ</b> Cra 33 No 91 - 50 La Castellana Teléfonos: 2 56 41 16 - 5 33 51 29 Fax: 2 18 75 98 E-mail: <a href="mailto:cindebog@supercabletv.net.co">cindebog@supercabletv.net.co</a></p> </div>



## RED DEL GRUPO CONSULTIVO PARA LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Por los niños y niñas de nuestro continente



[www.redprimerainfancia.org](http://www.redprimerainfancia.org)

Use el sitio web de la Red del Grupo Consultivo como herramienta de conocimiento e interacción.

### OBJETIVOS DE LA WEB

- 1 Intercambio de información y conocimiento con sentido, para la movilización en torno al posicionamiento de la primera infancia en la región.
- 2 Democratizar la información existente en la región y en el mundo Sobre los temas prioritarios de primera infancia.
- 3 Promover el debate y el intercambio de experiencias significativas.
- 4 Contribuir a la inclusión del tema de primera infancia en la agenda de los países y de los gobiernos de la región.

### ESTRATEGIAS DE LA WEB

#### 1. PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN RED PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- Realización de Encuentros y talleres especializados.
- Participación en los procesos y eventos nacionales e internacionales en los que se requiera abogar por el posicionamiento de la primera infancia.
- Website de la Red con la principal información y conocimiento generado a nivel mundial y regional.
- Apoyo a la formación de redes nacionales y a sus acciones de Incidencia.

#### 2. DISEMINACIÓN DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN ESPECIALIZADA EN PRIMERA INFANCIA

- Traducción del Coordinator's Notebook del Grupo Consultivo
- Los Cuadernos de la Red del Grupo Consultivo para La Primera Infancia en América Latina.
- Boletín "Conexión Niñez" para trabajadores de campo y actores significativos en el cuidado y el desarrollo de La Primera Infancia.

#### 3. CENTRO VIRTUAL DE CONSULTAS EN PRIMERA INFANCIA

Contacto: [eccdconsultas@gc-al.org.co](mailto:eccdconsultas@gc-al.org.co)

#### Apoyo de:

Pueblito Canadá  
UNICEF Regional  
UNESCO  
Save the Children  
(Gran Bretaña)  
TEAR FUND.  
BANCO MUNDIAL

[www.redprimerainfancia.org](http://www.redprimerainfancia.org)

**Serie Interlineas**  
Interpretación interdisciplinaria

noveduc libros invita a usted a la presentación del libro:

## ¿Fábricas de niños?

Las instituciones en la era de  
los derechos de la infancia

de Valeria Llobet

Doctora en Psicología. Obtuvo títulos de especialista en Problemas Sociales Infantiles-Juveniles del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires y de especialista en Evaluación de Políticas Sociales de la Universidad de San Martín. Profesora de la Universidad de San Martín e investigadora del Conicet.



Se referirán a la obra: Sandra Carli y Alberto Minujin

16 de junio de 2010 a las 19.30 hs.  
Librería Eterna Cadencia, Honduras 5574  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Entrada Libre y Gratuita

**N**  
noveduc





Red de Investigadores/as  
en Juventudes  
de Argentina

II REUNIÓN NACIONAL DE INVESTIGADORAS/ES EN  
JUVENTUDES ARGENTINA  
“LÍNEAS PRIORITARIAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA  
JÓVENES/JUVENTUD.  
LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO SITUADO”

Ciudad de Salta, 14 y 15 de Octubre 2010

PRIMERA CIRCULAR

**Organizan:**

Red Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina – ReIJA – y la Universidad Nacional de Salta, a través del Centro de Investigaciones en Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI), la Cátedra de Investigación Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación y el Seminario de Metodología de la Investigación y Tesis de la Carrera de Ciencias de la Comunicación.

**Fundamentación:**

El conocimiento situado está relacionado con el concepto de “lugar” y es abordado desde varios puntos de vista, desde su relación con el entendimiento básico de ser y conocer, hasta su destino bajo la globalización económica y también en la medida en la que sigue siendo una ayuda o un impedimento para pensar la cultura. Para algunos, la ausencia de lugar es una “condición generalizada de desarraigo”, y si bien forma parte de la condición moderna, significa en muchos casos, como en el de los desplazados, exiliados y refugiados una experiencia dolorosa. Sin embargo el lugar ha sido ignorado por muchos pensadores, y las teorías de la globalización han marginado la cuestión “del lugar”.

Aunque coincidamos en que la identidad siempre es construida y nunca fija, el lugar -como la experiencia de enraizamiento con la vida diaria-, continúa siendo importante en la vida de la mayoría de las personas, quizás para todas. Las relaciones entre el concepto de localización, el concepto de conocimiento y las subjetividades, sin duda, están sujetas a la pertenencia a un lugar físico, a un grupo humano, ciertas prácticas compartidas, a una memoria que se construye en común. En efecto implica un conjunto de prácticas compartidas, en la operatividad de ciertas creencias, en la ritualización de ciertas producciones, en las festividades y en los juegos infantiles (Palermo: 2005, 37).

Para M. Castells, el surgimiento del nuevo paradigma tecnológico basado en la información, las tecnologías electrónicas y biológicas, están produciendo una sociedad de redes en la que “el espacio de los flujos” se impone al “espacio del lugar”, y donde “no existe lugar alguno por sí mismo, dado que las posiciones las definen los flujos. ...los lugares no desaparecen pero su lógica y significado son absorbidos por la red... el significado estructural desaparece, subsumido en la lógica de la metared”. En esta nueva situación, los lugares pueden ser olvidados, lo que significa su decadencia y deterioro; las gentes y el trabajo son fragmentados en el espacio de los lugares, en la medida en que los lugares son desconectados entre sí, es decir “las élites son cosmopolitas, las gentes son locales”. Pareciera entonces que la cultura global se impone a las culturas locales.

Un aspecto a señalar, de la persistente marginalización del lugar en las teorías de las ciencias sociales, es el de las consecuencias que ha tenido en el pensar de las realidades sometidas históricamente al colonialismo occidental. El dominio del espacio sobre el lugar ha operado como un dispositivo epistemológico profundo del eurocentrismo en la construcción de la teoría social. En efecto, al restarle énfasis a la construcción cultural del lugar al servicio del proceso abstracto y aparentemente universal de la formación del capital y del Estado, casi toda la teoría social convencional ha hecho invisibles formas subalternas de pensar y modalidades locales y regionales de configurar el mundo. Esta negación del lugar tiene múltiples

consecuencias para todas las teorizaciones, tanto desde las teorías del imperialismo hasta aquéllas de la resistencia, el desarrollo, etc.

Sin duda debemos poder examinar como investigadores la medida en la que nuestros marcos de referencia nos permiten o no visualizar maneras presentes o potenciales de reconcebir y reconstruir el mundo, plasmado en prácticas múltiples, basadas en el lugar, ¿Cuáles nuevas formas de lo “global” pueden ser imaginadas desde este punto de vista? ¿Podemos elevar los imaginarios -incluyendo modelos locales de la naturaleza- al lenguaje de la teoría social, y proyectar su potencial a tipos nuevos de globalidad, de manera que se erijan como formas “alternativas” de organizar la vida social?

Dentro de esta reflexión sobre el lugar aparece el conocimiento como una actividad práctica situada, constituida por una historia de prácticas pasadas y cambiantes, que funciona más a través de un conjunto de prácticas, que dependiendo de un sistema formal de conocimientos compartidos, libres de contexto. En esta línea en que el conocimiento local está orientada hacia la práctica, existen una variedad de perspectivas teóricas que van de Pierre Bourdieu a Antony Giddens, y que corporizan gran cantidad de investigadores latinoamericanos.

La etnografía ha aportado interesantes tendencias en investigación que fortalecen esta mirada, un grupo de etnógrafos se abocó a documentar las resistencias al capitalismo y a la modernidad en entornos variados haciendo visibles las prácticas y los procesos que revelaban, destacando que habían múltiples formas de resistencia activa al desarrollo mismo. Sin embargo, los resultados solo revelaban parcialmente lo que estaba ocurriendo en muchas comunidades, no llegando a mostrar cómo la gente siempre crea activamente y reconstruye sus mundos de vida y sus lugares.

Trabajos posteriores caracterizaron modelos locales de la economía y el ambiente natural que han sido mantenidos por los campesinos y las comunidades indígenas, en parte arraigados en el conocimiento y prácticas locales. La atención que se le ha otorgado, en especial en Latinoamérica, a la hibridación cultural, es otro intento de hacer visible el encuentro dinámico de las prácticas que se originan en muchas matrices culturales y temporales, y la medida en la que los grupos locales, lejos de ser receptores pasivos de condiciones transnacionales, configuran activamente el proceso de construir identidades, relaciones sociales y prácticas económicas. La producción de diferencias a través de procesos histórico-espaciales, que son exclusivamente el producto de fuerzas globales -ya sea capitalismo, nuevas tecnologías, integración del mercado, o lo que sea- pero si están vinculados a los lugares y a su defensa. Es importante hacer visibles las múltiples lógicas locales de producción de culturas e identidades, prácticas ecológicas y económicas que emergen sin cesar de las/os jóvenes y comunidades de todo el mundo, especialmente en Latinoamérica.

En esta línea de reflexión manifestamos/afirmamos/sostenemos/sugerimos la necesidad de un abordaje creativo para analizar a la juventud latinoamericana y argentina, que permita comprender su sensibilidad, su actitud hacia el mundo, su visión de presente y futuro, sus valores, su concepción ética y estética.

Es necesario priorizar investigaciones acerca de la juventud de cada región y sector social de pertenencia que permitan acceder a la construcción de su imaginario juvenil posibilitando las diversas formas de accionar en procesos de transformación social. Es decir, apreciar las formas sociales y culturales construidas y vividas por los jóvenes en sus diferentes contextos situacionales.

En nuestra región aparece la multiplicidad e independencia de “estilos de ser joven” que muestran diferentes estrategias de sobrevivencia, de cambios y alternativas posibles en un contexto de extrema desigualdad social.

#### **Objetivos:**

- Propiciar el intercambio de reflexiones, experiencias de trabajo y resultados concretos entre quienes se ocupan de explorar y analizar distintas dimensiones de los/as jóvenes y lo juvenil en el país.
- Mantener al día el estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina, con el fin de reunir, intercambiar y sistematizar enfoques, metodologías y temáticas recurrentes para generar un fértil intercambio con otros países latinoamericanos.
- Propiciar investigaciones en las áreas de vacancia relevadas en el Primer Encuentro.
- Planificar publicaciones conjuntas con integrantes de la Red de diferentes regiones.
- Aportar conocimiento a quienes tienen a su cargo el diseño de política pública en y de jóvenes/ juventud.
- Propiciar grupos de trabajo entre maestrands y doctorando abocados a la temática jóvenes/ juventud.



**Sobre la Red:**

La Red fue fundada en el año 2004 en la ciudad de Villa Giardino, Córdoba, a partir del Simposio “Antropología y Juventud” desarrollado en el marco del VII Congreso Argentino de Antropología Social. A la fecha cuenta con 298 (doscientos noventa y ocho miembros) distribuidos en casi la totalidad de las provincias de nuestro país. La gran mayoría son investigadores, pero también se cuentan entre los participantes otros agentes del estado dedicados profesionalmente a intervención, docencia en niveles medio y terciarios y miembros de Organizaciones no gubernamentales. Dentro de los investigadores encontramos de diferentes categorías (investigadores formados, en formación, doctorandos, maestrandos, licenciados y estudiantes), disciplinas (sociología, antropología, trabajo social, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, derecho, entre otras) y agencias de ciencia y técnica: CONICET, CIC, Agencia y Universidades Nacionales. Para dar cuenta de la distribución nacional nombraremos que hay suscriptos en las Universidades Nacionales de: Salta, Jujuy, Tucumán, NorEste, Misiones, Litoral, Córdoba, San Luis, Rosario, Buenos Aires, Centro de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, General Sarmiento, San Martín, La Matanza, Lanús, Tres de Febrero, Quilmes, Mar del Plata, del Sur, Comahue, de la Patagonia San Juan Bosco, la recientemente creada de Río Negro y así como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Internamente la ReIJA se organiza con un comité general compuesto por 20 (veinte) investigadores en los que se discuten y deciden acciones a seguir, más un grupo de difusores regionales que actúan como referentes en las zonas en las que se ha subdividido el país según los miembros existentes. Este funcionamiento permite un alcance nacional de la propuesta, profundizando los lazos a nivel región y promoviendo el intercambio interregional a fin de dar a conocer la actividad de investigación en el tema en la mayor cantidad de centros de investigación del país. Operativamente la ReIJA se basa en una red de intercambio virtual por correo electrónico con dos moderadores, organización de visitas de investigadores, auspicios y apoyos de actividades de los miembros y la organización de una reunión nacional presencial.

**Antecedentes:**

La I Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes fue realizada por la ReIJA en cogestión con un Comité Local con sede en la ciudad de La Plata y coordinado por el Grupo de Estudios en Juventudes del Núcleo de Estudios Socioculturales de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre los días 16 y 17 de noviembre del año 2007. Se propuso como objetivo principal para esta primera reunión propiciar el intercambio de reflexiones, experiencias de trabajo y resultados concretos entre quienes se ocupan de explorar y analizar distintas dimensiones de los/as jóvenes y lo juvenil en el país. Como producto de ello se buscó iniciar el trazado de un estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina con el fin de reunir, intercambiar y sistematizar enfoques, metodologías, temáticas recurrentes y al mismo tiempo identificar las áreas de vacancia. La organización de la Jornada contó con el apoyo financiero de la Dirección Nacional de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y la Dirección General de Juventud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y con los avales de la Facultad de Trabajo Social (UNLP), el Instituto Gino Germani (FSOC – UBA), la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (U de la Patagonia San Juan Bosco), el Centro Universitario Regional Zona Atlántica (UNCo), la Facultad de Humanidades (UNSa) y la Legislatura de la Provincia de Río Negro.

Durante los dos días en que se desarrolló este evento, participaron más de 350 personas entre expositores, asistentes y público en general, contando con un total de 152 trabajos expuestos. Estos últimos fueron distribuidos en diferentes ejes de trabajo. Las conclusiones de cada Grupo convergieron en el Plenario Final de Cierre cuando los coordinadores expusieron los resultados elaborados en cada una de las mesas y quedaron plasmadas en el libro *Estudios en Juventudes. Argentina 1*. EDULP.2009, que se encuentra actualmente en prensa, y compila además una selección de las ponencias presentadas.

La ReIJA llevó a cabo otra actividad de encuentro al año siguiente, el *I Foro Iberoamericano de Revistas de Juventud*, entre los días 18 y 19 de Noviembre de 2008, y Buenos Aires se convirtió en la ciudad sede del evento gracias al aporte financiero del Centro Cultural de España en Buenos Aires, al apoyo de la Organización Iberoamericana de la Juventud, de la Dirección Nacional de la Juventud, la Universidad Nacional de Tres de Febrero, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En la sede de la UNTREF localizada en el Centro Cultural Borges se reunieron los editores de revistas especializadas en juventud de la región y miembros de la Red de Investigadoras/es en Juventudes Argentina con experiencia en la edición de revistas y debatieron acerca de sus acciones acordando la creación de una Revista Iberoamericana en Estudios sobre Juventud.

## **Grupos de Trabajo:**

### **1. Teorías y metodologías en su relación con juventudes como objeto de estudio:**

Raquel Borobia - Alejandra Rovacio

[teoriameto@gmail.com](mailto:teoriameto@gmail.com)

Se recibirán trabajos orientados a la descripción de estrategias metodológicas y/o marcos teóricos utilizados en estudios de juventudes. Los trabajos deberán desarrollar el análisis de la forma en que estos marcos y/o estrategias fueron utilizados, así como la justificación de su relevancia, fecundidad y/o pertinencia para el abordaje de nuestro objeto de estudio, en función de resultados obtenidos en la investigación.

### **2. Acción, Participación, Opciones y Estrategias Políticas:**

Laura Kropff - Pedro Nuñez

[politicarenija@gmail.com](mailto:politicarenija@gmail.com)

En las últimas décadas hubo transformaciones en el orden de la política y lo político que implicaron mutaciones en el modo de expresión de las demandas, el repertorio de acciones utilizado y la capacidad de agencia juvenil. En muchos casos estos desplazamientos se vieron reflejados en la relación entre juventud y política. En ese marco amplio, la mesa recibirá trabajos tanto sobre prácticas políticas juveniles como sobre el papel que lo joven y lo juvenil juegan en las disputas políticas en general. Se espera que el debate del eje permita hallar matices, contrastar experiencias, detallar aspectos novedosos, rastrear las continuidades y dar cuenta de las rupturas en el modo en que las juventudes se involucran con la vida en común. Serán especialmente bienvenidos los aportes que se orienten a las áreas de vacancia identificadas en la 1ra RENIJ (La Plata 2007) que incluyen: la dimensión afectiva de la práctica política, juventudes partidarias, sindicales y estudiantiles en el presente, juventudes ubicadas en lugares y roles dominantes, procesos políticos intergeneracionales, socialización política en instituciones estatales y organizaciones sociales, y la política en juventudes originarias y/o rurales.

### **3. Comunicación y Tecnologías:**

Sebastián Benítez Largui - Georgina Remondino - Valeria Chomnalez

[jovenesycomunicacion@gmail.com](mailto:jovenesycomunicacion@gmail.com)

En este espacio se podrán presentar trabajos que expongan reflexiones teóricas surgidas de investigaciones empíricas en torno a prácticas de comunicación, y en torno a discursos y géneros que tengan como objeto y/o protagonistas a actores juveniles diversos -tanto en el espacio mediático como en otros espacios de comunicación-. Se podrán también presentar avances o resultados de investigaciones sobre temas tales como la construcción de representaciones mediáticas y sociales sobre los jóvenes, las prácticas de comunicación mediáticas y tecnológicas de estos actores; los géneros discursivos relacionados con los jóvenes en sus formatos mediáticos o cibernéticos; entre otros.

### **4. Educación:**

Patricia Salti - Ocatvio Falconi

[educacionrenija@gmail.com](mailto:educacionrenija@gmail.com)

Desde hace más de dos décadas, numerosas investigaciones en el campo de la educación responden a la necesidad de desarrollar abordajes teórico-metodológicos poniendo el acento en afianzar y precisar la conceptualización. La inclusión del concepto de juventud en dichas investigaciones es una de esas respuestas dado que permiten describir dinámicas y fenómenos empíricos que involucran a los jóvenes con lo educativo. Estos estudios buscan dar cuenta de los nuevos escenarios, interrelaciones, prácticas, subjetividades e identidades que atraviesan y transitan hoy las y los jóvenes en lo educativo y lo escolar.

Es por ello que convocamos a la presentación de trabajos que profundicen y por lo tanto amplíen los debates que se vienen produciendo en las investigaciones mencionadas poniendo especial énfasis en: la configuración de lo juvenil en la institución educativa, en las apropiaciones y prácticas juveniles en la escuela, en los vínculos y efectos de las políticas educativas y la escolarización en las dinámicas y experiencias de los jóvenes. También, trabajos que aborden la tensión entre las categorías alumno y joven y los problemas teóricos-metodológicos para indagar en esa tensión.

Para esta 2º reunión es de especial interés que se agreguen a los estudios mencionados, las áreas de vacancia detectadas en la 1º ReNIJ. Nos referimos a trabajos que aborden representaciones y prácticas juveniles

vinculadas con el saber curricular y con las experiencias de aprendizaje y transmisión en el espacio del aula, como así también estudios de género y/o sexualidad de los/las jóvenes vinculados con la transmisión de valores y saberes tanto simbólicos como de contenidos curriculares en la escuela.

#### **6. Género y Sexualidad:**

Silvia Elizalde - Juan Pechin - Rafael Blanco  
[renija.generoysexualidad@gmail.com](mailto:renija.generoysexualidad@gmail.com)

El objetivo de esta mesa es discutir y problematizar los enfoques teóricos, metodológicos y político-ideológicos de la investigación local en torno a las diferencias de género y sexualidad, en cruce con otros clivajes de identidad, así como sobre los procesos de sexualización de los lazos sociales, en su vínculo con los/as sujetos/as jóvenes. En este sentido, se propone debatir, entre otros temas, acerca de las múltiples dinámicas de construcción, expresión y ejercicio de las actuaciones de género y sexualidad juveniles; los discursos y prácticas que estas distinciones transversalizan, cuestionan y/o subvierten, y las regulaciones (culturales, políticas, institucionales, de mercado, etc.) que tienen lugar en estos terrenos, priorizando en todos los casos trabajos que presenten resultados de investigación a la vez que una reflexión acerca del propio proceso investigativo.

#### **7. Historia de las Juventudes:**

Alejandro Fernández Plastino - Valeria Manzano - Ricardo Terriles  
[historiajuventudes@gmail.com](mailto:historiajuventudes@gmail.com)

El objetivo central de este eje es ofrecer un espacio para historizar a la juventud en tanto categoría cultural y política, y a los y las jóvenes como actores estratégicos en la historia argentina del siglo XX. De manera notoria a partir de segunda mitad del siglo XX, la juventud se colocó en el centro de la atención pública, constituyéndose en un foco reiterado de debates culturales, políticos y sexuales. Los y las jóvenes devinieron actores de fundamental importancia: fueron artífices de formas específicas de sociabilidad; generaron producciones y consumos culturales propios; corporizaron transformaciones profundas en las prácticas y representaciones de la sexualidad; y se instalaron en tanto promotores de cambios en la cultura política argentina. Al mismo tiempo llegaron a ser objeto sistemático de regulaciones por parte de diversos discursos y espacios de poder. Invitamos a investigadores a presentar trabajos que desarrollen, desde una perspectiva histórica, cualquiera de esas temáticas centrales a la historia de las juventudes en la Argentina.

#### **8. Políticas Públicas:**

Silvia Guemureman - Denise Fridman  
[politicaspublicasrenija@gmail.com](mailto:politicaspublicasrenija@gmail.com)

Este eje tiene como antecedente el Eje de Políticas Públicas de la Primera Reunión de Investigadores en Juventud.

El propósito es conocer la producción y los intereses de los estudiantes e investigadores en ciencias sociales sobre diferentes aspectos de las políticas públicas para este segmento etáreo, y reflexionar sobre los marcos teórico-metodológicos de producción de conocimiento en el campo temático.

El objetivo es, continuar con las líneas de trabajo iniciadas, tales como:

- políticas públicas para jóvenes en la Argentina;
- Adolescencia y juventud en relación a sus derechos: políticas públicas y programas;
- Adecuación de la ley 26.061 de Protección sobre la infancia y monitoreo de la implementación de acciones y programas
- Organismos rectores de políticas públicas a nivel nacional, provincial y municipal
- las políticas de control social formal sobre jóvenes, políticas de seguridad y programas de gestión del riesgo
- estrategias de control social informales destinadas a los jóvenes;
- los proyectos de reforma legislativa y los debates en torno a la penalización de la adolescencia;
- la función de las agencias de control social duro: policía, justicia, instituciones de menores.

### **9. Prácticas Culturales, estilos, consumos y Estéticas**

Graciela Castro - Mariana Chaves  
[culturarenija@gmail.com](mailto:culturarenija@gmail.com)

Se recibirán trabajos orientados al análisis crítico de las prácticas culturales de las y los jóvenes que incluyan una explicitación metodológica, presentación de resultados e interpretaciones a las que se arriba. El eje comprende tanto expresiones puntuales de organizaciones culturales como los aportes juveniles a la cultura en términos generales; explicaciones basadas en categorías analíticas como la de estilos, subculturas, alternatividad, contrahegemonía, o reproducción entre otras; recortes realizados por ámbito de desarrollo: lo rural, lo urbano, las organizaciones, las instituciones, la calle, la esquina, el boliche; o por preeminencia de la dimensión estudiada: estéticas, consumos, producción, significaciones, identidad, relaciones de poder.

### **10. Proceso de Socialización, Cultura y Salud:**

Alejandro Villa - Pablo Di Leo:  
[renija2010gtsalud@gmail.com](mailto:renija2010gtsalud@gmail.com)

En este eje temático se invita a presentar ponencias sobre la vinculación de las diferentes culturas y las relaciones sociales con los procesos de salud-enfermedad-atención, de las que los/as jóvenes forman parte (dimensiones subjetivas, de género, culturales, simbólicas, políticas e institucionales). Se sugiere poner énfasis en aportes y recomendaciones para las acciones y políticas de salud que tengan a los jóvenes como población destinataria. Las principales áreas temáticas que se tendrán en cuenta son:

- a.. Los impactos psíquicos, físicos y sociales de la violencia en la constitución de la subjetividades juveniles, identificando los contextos de producción de aquella y los niveles de análisis.
- b. La consecuencias en la salud de los jóvenes que tiene las relaciones de generación, el ejercicio de la autoridad y las relaciones de poder en los ámbitos familiares, de la escuela y los servicios de salud.
- c.. La visibilización de la vinculación de los cuerpos, los consumos y las culturas juveniles, en los procesos de enfermar y de producción de la demanda a los servicios de salud.
- d.. Los aportes para el análisis de la demanda a los servicios de salud que puedan identificar las configuraciones de género y las sexualidades en las prácticas juveniles, así como el papel que juegan, allí, la presencia del grupo de pares, la escuela y los servicios de salud.
- e. Análisis y reflexiones sobre implementación de programas de salud adolescente, incluyendo específicamente los de Salud Sexual y Reproductiva, así como políticas de salud más amplias y su impacto en los jóvenes

### **11. Trabajo:**

Ma Laura Peiró - Julieta Infantino  
[trabajorenija@gmail.com](mailto:trabajorenija@gmail.com)

Se recibirán ponencias que involucren reflexiones teórico-metodológicas y/o análisis empíricos sobre distintos aspectos de las problemáticas que más se han desarrollado en este campo específico de los estudios de juventud, tales como la relación entre educación y trabajo; las experiencias, estrategias, significados y representaciones del trabajo; la identidad laboral; la participación económica y los perfiles, condiciones y trayectorias laborales; la relación entre vulnerabilidad social/pobreza y trabajo. También serán de especial interés aportes relacionados con las áreas de vacancia identificadas en la 1ra RENIJ (La Plata, 2007): la dimensión laboral de las prácticas artísticas y sus significados; la mirada de los empleadores sobre el trabajo de los jóvenes, sus requerimientos y valoraciones; la significación del trabajo en los jóvenes pertenecientes a clases altas, como así también de aquellos que acceden a puestos de jerarquía dentro de las empresas; la autogestión del trabajo; la problematización de la condición juvenil en los estudios sobre distintos aspectos del trabajo; así como estudios sobre otros aspectos inexplorados de la problemática laboral de las juventudes en Argentina.

### **12. Trayectorias Sociales de los jóvenes:**

Mariela Macri - Daniela Torrillo  
[ejetrayectoriasjovenes@gmail.com](mailto:ejetrayectoriasjovenes@gmail.com)

Las investigaciones sobre trayectorias sociales implican la consideración de la temporalidad de los procesos vitales de los actores sociales y aportan luz sobre las relaciones entre la agencia humana y las estructuras

sociales. En este eje se incluirán las investigaciones que en su abordaje metodológico prioricen una mirada sobre desarrollos de ciclos de vida de los sujetos de la investigación, por ejemplo sus trayectorias (educacionales, laborales, etc); las transiciones personales, familiares, institucionales, líneas de vida.

### **13. Identidades Étnicas: Jóvenes Urbanos originarios / Jóvenes en Comunidad:**

Adriana Zaffaroni - Micaela González  
[identidadetnicajuventud@gmail.com](mailto:identidadetnicajuventud@gmail.com)

Los jóvenes originarios han adquirido visibilidad en las dos últimas décadas en parte como consecuencia de los procesos de globalización y su contraparte la localización. Asimismo las redefiniciones de las categorías de ruralidad que invisibilizaba a las identidades étnicas han posibilitado estas presencias, que se manifiestan en las migraciones del campo a las ciudades donde adquieren características propias a través de la categoría de Jóvenes originarios urbanos.

La construcción en la Argentina de alteridades históricas e identidades políticas ha puesto en evidencia que en el país más del 50% de la población tiene ascendencia indígena contrastando la afirmación que señalaba “en la Argentina no hay indios”. La vacancia de estudios e investigaciones en el área está legitimada por las numerosas culturas vivas -jóvenes originarios viviendo en comunidad- que integran nuestro territorio y de las cuales se ha ocupado sólo la antropología desde una mirada taxonómica.

### **14. Religiones:**

Mariela Mosqueira  
[religionesrenija@gmail.com](mailto:religionesrenija@gmail.com)

Tanto la religión como la juventud han sido temáticas abordadas desde diversas perspectivas por las ciencias sociales. Sin embargo, son escasos los estudios que aborden la articulación de ambas instancias. Esta vacancia, es interpelada por estudios recientes sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina, que señalan la relevancia que adquiere lo religioso en este grupo de edad. Por ejemplo, los y las residentes en Argentina que al momento del estudio tenían entre 18 y 30 años de edad, manifestaron creer en Dios en un 85,1% y el 71,8% se declaró católico, el 17,2 % indiferente, el 7,6% evangélico y el 3,3% afirmó pertenecer a otra religión.

Frente a este cuadro de situación, el propósito de esta mesa temática es convocar a investigadores/as de la región para conocer la producción y fomentar el intercambio académico en torno al eje: juventudes y religiones en la Argentina actual. Serán pertinentes todas las producciones que problematicen desde distintas perspectivas la temática propuesta.

Modalidades de trabajo:

El II Encuentro se inicia con un Plenario de Apertura, con la presentación de autoridades y los objetivos, se culminará con un Plenario de Cierre, donde se hará una presentación de las conclusiones de cada uno de los Grupo de Trabajo (GT), que se llevarán a cabo durante los dos días del evento en forma simultánea. La presentación de ponencias a los GT se realiza con anterioridad, se evalúan, seleccionan y organizan respectivamente.

### **Normas para el envío de resúmenes:**

Los resúmenes **deben ser enviados hasta el 30 de Junio** de acuerdo a las pautas que se detallan a continuación:

Título Centrado, Arial 10 Negrita. Datos personales, margen derecho: Nombre completo, pertenencia institucional, mail, ciudad, provincia, dirección y teléfono. Indicar si la investigación corresponde a tesis de Licenciatura, Maestría, Doctorado u otro proyecto. El resumen deberá incluir los objetivos planteados, la metodología utilizada, los materiales explorados y/o el referente empírico, junto a una descripción breve de la problemática trabajada. Entre 500 y 700 palabras, interlineado sencillo, fuente Arial 10, margen justificado. Tres palabras claves.

Enviar por correo electrónico al e-mail del GT correspondiente, colocando en el asunto del mail: Resumen-Apellido/ s del/os participante/s (Ej: Resumen- López; Resumen- López y Andrade).

El comité organizador analizará las propuestas e informará acerca de los trabajos seleccionados. Los investigadores cuyos trabajos fueron aceptados, tendrán tiempo hasta el 31 de Agosto para enviar la ponencia completa (se especificarán requerimientos de extensión y normas editoriales en futuras circulares y en la página web del evento: [www.unsa.edu.ar/cileci/renija](http://www.unsa.edu.ar/cileci/renija))

**Base de datos de investigaciones actuales sobre juventudes del país:**

Convocamos a todos y todas los/las que deseen incluir información sobre sus proyectos de investigación -individuales y colectivos- en una base de datos sobre estudios en juventudes que actualmente se están realizando en Argentina, a que participen enviando los datos que se especificarán en las próximas circulares. **La fecha de cierre de la convocatoria es el 30 de junio.** Para mayor información pueden consultar escribiendo a:

[investigaciones.base.de.datos.2010@gmail.com](mailto:investigaciones.base.de.datos.2010@gmail.com)

**Convocatoria Becas II ReNIJA:**

El Comité Organizador de la II ReNIJA convocará a un concurso de becas para promover la participación de jóvenes investigadores/as integrantes de la Red, menores de 30 años. Se otorgará 1 (una) beca para investigadores/as con sede de trabajo en el Área Metropolitana de Buenos Aires (incluyendo a las ciudades de La Plata, Ensenada y Berisso) y 2 (dos) para residentes en otras regiones del país. Las mismas cubrirán el costo del arancel de inscripción y del monto de los pasajes terrestres entre la ciudad de residencia de los/as seleccionados y la sede de las Jornadas. En la próxima circular se informarán las bases de la convocatoria.

Datos de Interés para el visitante:

Pueden consultar los sitios Web que a continuación se detallan donde se encuentra toda la información para consultar sobre transporte, accesos a la ciudad, alojamiento, turismo y recreación.

<http://www.turismosalta.gov.ar/frontend/index.asp>

**COMITÉ NACIONAL**

Mariela Macri (Universidad de Buenos Aires - IIGG)  
Silvia Guemureman (Universidad de Buenos Aires – IIGG – CONICET)  
Mariana Chaves (UNTREF- UNLP- CONICET)  
Silvia Elizalde (Universidad de Buenos Aires – IIEGE – CONICET)  
Laura Kropff (Universidad Nacional de Río Negro - CONICET)  
Pedro Nuñez (FLACSO – CONICET)  
Raquel Borobia (Universidad Nacional del Comahue - Sede Viedma)  
Graciela Castro (Universidad Nacional de San Luis – FICES – CLACSO)  
Octavio Falconi (Secyt)  
Pablo Barbetti (Universidad Nacional del Nordeste - CES)  
Alejandra Maria Rovacio (Universidad Nacional de San Luis)  
Georgina Remondino (Universidad Nacional de Córdoba – CONICET)  
Juan Pechin (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Rafael Blanco (Universidad de Buenos Aires – IIGG – CONICET)  
Valeria Chomnalez (Universidad Nacional del Comahue – CONICET)  
Maria Laura Peiro (Universidad Nacional de La Plata - IdIHCS– CONICET)  
Heydee Escudero (Universidad Nacional de La Patagonia San Juan Bosco)  
Julieta Infantino (Universidad de Buenos Aires – ICA - CONICET)  
Denise Fridman (Universidad de Buenos Aires - IIGG)  
Elena Berge (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Sabrina Mora (CONICET - UNLP - UNTreF)

**COMITÉ LOCAL**

Adriana Zaffaroni (*Coordinadora*) (CIUNSa – CILECI – UNSa – PA.C.AR.IN.A)  
Flor de María Rionda (CIUNSa – CILECI – UNSa)  
Zulma Palermo (CIUNSa – UNSa)  
Sergio Carbajal (CIUNSa – CISEN – UNSa)  
Susana Gareca (CIUNSa – CIPE – UNSa)  
Mercedes Vázquez (CIUNSa – UNSa)  
Victor Arancibia (CIUNSa – CEPHIA - UNSa)  
Adriana Quiroga (CIUNSa – CISEN - Sede Tartagal - UNSa)  
Beatriz Bonillo (CIUNSa – CISEN - Sede Tartagal - UNSa)  
Maria Eugenia Burgos (CIUNSa - CIPE – UNSa)  
Micaela González (CILECI – UNSa – UBA - CONICET)  
Solana de la Cruz Ávila (CILECI – UNSa - UNT)  
Fabiana López (CILECI – UNSa)

Mónica Sarmiento Sosa (CILECI – UNSa)  
 María Celeste Juárez (CILECI – UNSa)  
 María Paola López (CILECI – UNSa)  
 Vanessa Troiano (CILECI – CISEN – UNSa – PA.C.AR.IN.A)  
 María Beatriz López Herrera (CILECI – UNSa)  
 Pamela Moreno (CILECI – UNSa)  
 Paula Padilla (CILECI - UNSa)  
 Gerardo Choque (CILECI – – UNSa – PA.C.AR.IN.A)  
 Álvaro Guaymás (CILECI – UNSa – PA.C.AR.IN.A)  
 Noelia Iruarizaga (CILECI – UNSa)  
 Susana Moreno (CILECI – UNSa)  
 Silvia Leonar (CILECI – UNSa)

#### DIFUSORES REGIONALES

REGIÓN	PROVINCIA	DIFUSORES	CORREO ELECTRÓNICO
CENTRO	Ciudad de Bs. As.	Silvia Elizalde Juan Pechin Rafael Blanco	silviaelizalde@fibertel.com.ar jepechin@gmail.com rblanco@mail.fsoc.uba.ar
	Provincia de Bs. As.	Tomas Bover	tomasbover@hotmail.com
	Córdoba	Octavio Falconi Georgina Remondino	octaviofalconi@yahoo.com.ar georgina.remondino@gmail.com
CUYO	San Luis	Graciela Castro Alejandra Rovacio	graycastro@speedy.com.ar arovacio@fices.unsl.edu.ar
	Neuquen	Valeria Chomnalez	valechom@gmail.com
PATAGONIA	Rio Negro	Raquel Borobia (R. Negro este - Viedma) Llaura Kropff (R. Negro oeste - Bariloche)	gallur99@gmail.com laukropff@gmail.com
	Chubut	Haydee Escudero (Comodoro Rivadavia)	hbescudero@yahoo.com.ar
NEA	Chaco	Pablo Barbetti Lilina Jara	pablobarbetti@gigared.com lilianajara@hotmail.com
NOA	Tucuman	Diego Toscano Solana Ávila	diegotoscano@yahoo.com solanaavila@hotmail.com
	Jujuy	Juan Guzmán	juanguzman_5@hotmail.com
	Salta	Adriana Zaffaroni María Celeste Juárez Vanessa Troiano Álvaro Guaymas	amizaffaroni@yahoo.com.ar celestemorillo@yahoo.com.ar vanessa.troiano@gmail.com alvaroguaymas@yahoo.com.ar



## ACTA DE CONSTITUCIÓN DE RED DE PUBLICACIONES DE NIÑEZ E INFANCIA (Redpuni)

Reunidos en Monterrey, en el marco del 2° Congreso Mundial y 9° Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, directores, editores y responsables de revistas y publicaciones cuya temática es la infancia y la niñez, de instituciones y países de América y Península Ibérica, acordamos constituir la Red de Publicaciones de Niñez e Infancia.

Es por ello que establecemos los siguientes acuerdos:

1. Entendemos que deben ponerse en común y aplicarse determinadas políticas comunicacionales y de difusión a nivel continental de modo de producir, compartir y socializar el conocimiento interdisciplinario en materia de niñez e infancia, cuyo objetivo final es propiciar la formación de personas felices desde la primera infancia constructoras de sociedades democráticas e inclusivas.

2. Existe dispersión de difusión y acceso a lo publicado en revistas, libros monográficos y otros soportes en relación a la infancia y niñez en las Américas y Península Ibérica. Consideramos imperiosa la necesidad de colaboración e intercambio de saberes, experiencias y reflexiones, difundidas local o regionalmente en medios de comunicación y publicaciones especializadas, en materia de niñez e infancia.

3. Asumimos como objetivos de la constitución de esta Red:

a) Poder divulgar las publicaciones e investigaciones más allá de los espacios locales y específicos en donde fueron producidos.

b) Poner en común publicaciones, sistemas de evaluación, indexación, citación, entre otros, de modo de fortalecer su visibilidad y difusión.

c) Integrar el máximo de publicaciones, editadas en los diversos soportes de difusión masiva o focalizada y desde instituciones también diversas (universitarias, científicas, estatales, ONGs, etc) preocupadas por la niñez e infancia.

d) Establecer acuerdos y acciones comunes para ampliar sustancialmente esta Red y hacerla útil y dinámica para el intercambio de conocimientos y experiencias en infancia.

4. Nos comprometemos desde esta fecha a realizar las siguientes acciones:

a) Dar a conocer la constitución de esta Red e invitar a participar de ella a directores, editores y responsables de publicaciones, revistas, libros y ediciones periódicas de carácter científico, universitario, de divulgación periodística, de formación, etcétera, en cualquier soporte mediático, cuyos requisitos son básicamente dos: que su temática esté centrada en la infancia y la niñez; y que las publicaciones y/o revistas sean de aparición y circulación consolidada y permanente, no eventual.

b) Designar a dos coordinadores de la Red, que tendrán la responsabilidad de que se cumplan los acuerdos aquí establecidos, con el

apoyo del resto de los firmantes.

c) Construir una identidad corporativa de la Red y una página web libre y abierta, en donde estén presentes las publicaciones fundadoras y que sirva como primer medio concreto que da cuenta del proceso de consolidación de la Red. La idea es que la web sea la sede virtual (electrónica) de la Red, donde puedan encontrarse y leerse las publicaciones asociadas in extenso.

d) Poner en los soportes de cada publicación asociada, el siguiente texto: “Asociada a la Red de Publicaciones de Niñez e Infancia”. Además, en las páginas web de cada publicación de la Red, procurar poner link de las otras publicaciones asociadas.

e) Construir una base de datos de revistas y publicaciones de infancia y niñez, y también de autores e investigadores.

f) Apoyar la creación de publicaciones monográficas en común y coediciones, con el aporte de trabajos e investigaciones de autores de diferentes países.

g) Organizar el primer Encuentro Internacional de la Red de Publicaciones de Niñez e Infancia para el año 2010.

h) Se acuerda que queden como coordinadores de la Red de Publicaciones de Niñez e Infancia Héctor Fabio Ospina, de Colombia, y Marcelo Mendoza, de Chile.

**Héctor Fabio Ospina**

Director Editor Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud  
Universidad de Manizales-Cinde, Colombia

**Marcelo Mendoza Prado**

Jefe de Comunicaciones  
Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), Chile

**Flor Alba Santamaría Valero**

Directora de Revista Infancia-Imágenes  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

**Francisco Quiazúa**

Coordinador Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia  
Centre of Excellence for Early Childhood Development, Université de Montréal,  
Canadá

**Jaime Navarro Saras**

Secretaría de Educación, Jalisco, México

**Elvira Sánchez**

Responsable de Comunicaciones  
Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI), España

*Monterrey, 24 de septiembre de 2009*

## ***Redes en las que está vinculada la revista:***

- Red Iberoamericana de Directores y Editores de Revistas en Ciencias Sociales
- Red de Revistas en Psicología y Afines
- Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas)
- Red Iberoamericana de Directores y Editores de Revistas en Juventud
- Red Interamericana de Publicaciones en Niñez (Redpuni)



**Molano Londoño e Hijos Ltda.**  
PAPELERÍA / LITOGRAFÍA / FOTOCOPIADO & SERVICIOS GRÁFICOS  
EDITORIAL ZAPATA

---

Calle 23 N° 22-27	Calle 23 N° 22-33	Calle 23 N° 22-35
PBX Y FAX:	PBX Y FAX:	PBX Y FAX:
(57_6) 880 46 00	(57_6) 880 46 80	(57_6) 880 46 80

e-mail: [edzapata@une.net.co](mailto:edzapata@une.net.co)  
Manizales - Colombia



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.4-72.com.co

► Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

Tarifa postal reducida No. 2008-468. 4-72. La Red Postal de Colombia, renovación 2009 en trámite



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES



Fundación Centro  
Internacional de Educación  
y Desarrollo Humano

Centro Cooperador de UNESCO  
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

## *Revista del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud*

*Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano  
CINDE*

*Universidad de Manizales*

*Centro Miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso*

*Entidades cooperantes:*

*Universidad Autónoma de Manizales - Colombia*

*Universidad de Caldas - Colombia*

*Universidad Pedagógica Nacional - Colombia*

*Universidad Nacional de Colombia - Colombia*

*Universidad de Antioquia - Colombia*

*Universidad Central - Colombia*

*Universidad Distrital - Colombia*

*Pontificia Universidad Javeriana - Colombia*

*Unicef - Colombia*

*Universidad de Los Andes - Venezuela*

*Universidad Central - Venezuela*

*Universidad Católica Silva Henríquez - Chile*

*Universidad Diego Portales - Chile*

*Universidad del Nordeste - Argentina*

*Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil*

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil*

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina*



ISSN 1692-715X



9 771692 715008

**Revista indexada en categoría B por Publindex de Colciencias**

**Incluida en Scielo (<http://www.scielo.org.co>)**

**Latindex (<http://www.latindex.unam.mx>)**

**Carhus (<http://www.gencat.cat>)**

**Redalyc (<http://www.redalyc.uamex.mx>)**

**Lilacs (<http://www.bvs.br/>)**

**Clase (<http://www.132.248.9.1:8991>)**

**Dialnet (<http://www.dialnet.unirioja.es/>)**

**Clacso (<http://www.clacso.org>)**

**OEI (<http://www.oei.es>)**

**Red Bireme (<http://www.bases.bireme.br/>)**

**Ulrich's (<http://www.ulrichsweb.com/>)**

**Iresie (<http://www.iisue.unam.mx/iresie>)**

**Compludoc (<http://europa.sim.ucm.es/compludoc/>)**

**Prisma(<http://www.proquest.com/en-us/catalogs/databases/detail/prisma.shtml>)**